Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8770084
Centre d'intérêt: 260

Berthelot, Jocelyn.

L'école de son rang / Jocelyn Berthelot. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1987.
x, 204 p. ; 21 cm.

Code: D-8894. Résumé à la fin des chap. Bibliogr.: p. 185-204.

ISBN 2-89061-011-X

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

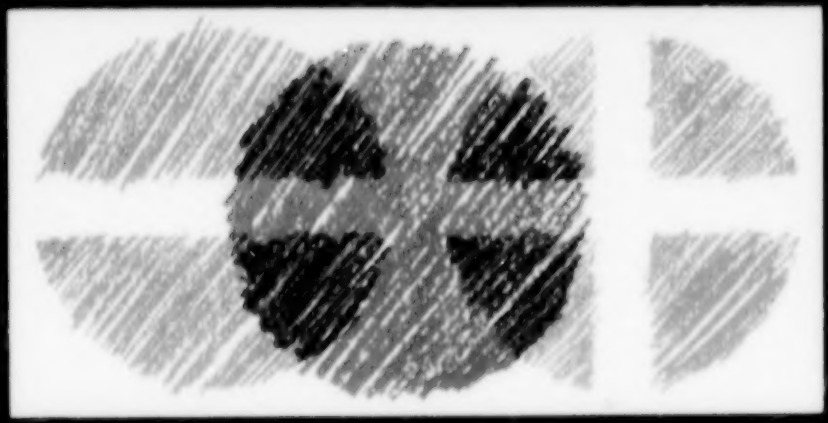
Descripteur(s): Douance * Historique * Surdoué * Organisation pédagogique * Egalité en éducation * Democratisation de l'enseignement * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le débat sur la douance soulève des questions majeures pour l'avenir du système scolaire. En consacrant les meilleures ressources aux élèves déjà favorisés, les projets dits de douance ne risquent-ils pas de se réaliser au détriment de l'école de la majorité? Comment l'école peut-elle répondre aux besoins de l'ensemble des enfants, tout en contribuant à la réduction des inégalités? C'est à ces questions que cette recherche veut répondre. Un premier chapitre retrace des éléments historiques qui permettent de remonter à l'origine de la douance et de suivre son évolution. Le deuxième chapitre analyse les arguments invoqués à la défense des services particuliers pour les enfants dits doués et les critiques. Le troisième chapitre trace un portrait critique des définitions du talent, du don, ainsi que de leurs mesures. Enfin, le dernier chapitre sur l'organisation scolaire fait une analyse des mesures proposées pour répondre aux besoins des enfants dits doués, mesures qui soulèvent des questions majeures pour l'avenir du système scolaire.

Type de document: r

EDIQ 8770084

L'ÉCOLE DE SON RANG



Centrale
de l'enseignement
du Québec

EDUQ 8770084

L'école de son rang

L'école de son rang

Jocelyn Berthelot
Québec, avril 1987

Centrale
de l'enseignement
du Québec

REMERCIEMENTS

Les commentaires et suggestions de plusieurs personnes m'ont été d'un grand apport dans la rédaction de ce dossier. Je remercie R. Laliberté, M. Larochelle, J.-Y. Lévesque, A. Massot et K. Zaïm-Idrissi de l'Université Laval, R. Horth de l'UQAR, Robert Cadotte du groupe de recherche La Maîtresse d'école et M. Gagnon pour leurs commentaires. Plusieurs camarades de travail m'ont également apporté leur contribution: B. Blier, L. Bourbeau, G. Brouillette, H. Gilbert, L. Joncas, C. Payeur, A. Roy et M. Savard.

Je remercie encore France Duquette qui a assumé l'essentiel du travail de secrétariat, avec l'aide de quelques collègues, de même que Lucie Hallé qui a contribué à rassembler les documents qui ont servi à cette étude. Je tiens finalement à souligner la contribution du centre scripto-visuel de la C.E.Q., plus particulièrement le travail de Gaëtane Michaud à la photocomposition et de Denny Bernard à la réalisation graphique.

J'ajouterai deux éléments importants pour les lectrices et les lecteurs. D'abord, j'ai utilisé un système de références qui place entre parenthèses, dans le texte, le nom de l'auteur et l'année de publication du texte à l'appui des affirmations qui sont faites. Il suffit de consulter la bibliographie si on veut en savoir davantage sur les auteurs mentionnés. Ensuite, j'ai traduit toutes les citations originellement en langue anglaise, afin d'en faciliter la lecture; j'espère ne pas en avoir trahi l'esprit.

AVANT-PROPOS

L'actuel débat sur la douance soulève des questions majeures pour l'avenir du système scolaire québécois. En consacrant les meilleures ressources et les meilleurs équipements aux élèves déjà favorisés, les projets dits de douance ne risquent-ils pas de se réaliser au détriment de l'école de la majorité? Comment l'école peut-elle répondre aux besoins de l'ensemble des enfants, tout en contribuant à la réduction des inégalités?

En reconstituant l'histoire des thèses favorables au développement de services particuliers aux enfants dits doués et talentueux, en analysant les arguments invoqués à l'appui de ce courant et en examinant les projets existants au Québec, la présente recherche lève le voile sur les valeurs qui les inspirent.

Les services que l'école offre aux diverses catégories d'élèves, tout comme la catégorisation des élèves elle-même, sont beaucoup plus que de simples approches pédagogiques; ils impliquent un choix de société. À ce chapitre, l'observation de la réalité révèle que les services spéciaux mis en place actuellement pour les enfants « *doués* » conduisent à un accroissement des inégalités scolaires. Et ces dernières ne viendront-elles pas renforcer les inégalités sociales?

Les orientations qui se dégagent de cette recherche se situent dans la tradition des réflexions et études antérieures de la CEQ. Elles reflètent un parti pris en faveur de la démocratisation des services d'éducation. Ses conclusions indiquent des pistes à scruter plus à fond dans le but de permettre à l'école publique de mieux répondre aux besoins de tous et chacun des élèves.

En publiant les résultats de cette étude, nous voulons susciter une première réflexion parmi les membres de la CEQ. Un énoncé de politique suivra à l'automne 1987. Les membres seront invités alors à débattre des orientations proposées. Nous estimons également que cette recherche constitue une contribution importante au débat en cours dans les milieux de l'éducation, débat qui concerne toute notre société.

Le Bureau national

TABLE DES MATIÈRES.

AVANT-PROPOS v

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I:
LA DOUANCE DANS L'HISTOIRE 7

SCIENCE ET MESURE: DE LA BOSSE DES MATHS AU TOUR DE TÊTE 12

UN GRAND PÈRE ARISTOCRATE 15

LA CRANIOMÉTRIE EST MORTE, VIVENT LES TESTS 17

UNE TRAVERSÉ DE L'ATLANTIQUE ET SES CONSÉQUENCES 19

UNE ARMÉE BIEN TESTÉE 21

L'AUTRE FACE D'UNE MÊME MÉDAILLE 23

UNE DÉCADENCE TRANQUILLE 26

UN LORD ANGLAIS PEU SCRUPULEUX 28

UN SATELLITE QUI FAIT DU BRUIT 30

UNE PÉRIODE PLUS LIBÉRALE 31

LES NÉO-CONSERVATEURS CONTRE-ATTAQUENT 33

EN RÉSUMÉ 37

CHAPITRE II:
CRITIQUE DES ARGUMENTS INVOQUÉS POUR LA PROMOTION DE SERVICES SPÉCIAUX 39

UN DRAME MONTÉ DE TOUTES PIÈCES 42

Premier acte: la négligence 43

Deuxième acte: les conséquences individuelles 44

Troisième acte: les conséquences sociales 45

Épilogue: ce qu'il fallait démontrer 45
ABANDONNENT-ILS DAVANTAGE L'ÉCOLE? 46
EXPLOITENT-ILS MOINS LEURS CAPACITÉS? 49
SONT-ILS MOINS BIEN PERÇUS PAR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS? 53
SONT-ILS NON DIRIGEANTS DE DEMAIN? 55
TOUS SONT ÉGAUX, MAIS CERTAINS SONT PLUS ÉGAUX QUE D'AUTRES 59
RETOUR À LA CASE DÉPART 60
UN DÉTOURNEMENT DE PRINCIPE 62
Les inégalités sont encore nombreuses 63
Un facteur d'accroissement des inégalités 66
UN PARALLÈLE DOUTEUX 68
UNE RECHERCHE QUI EN DIT LONG 70
EN RÉSUMÉ 75

CHAPITRE III: LES CONCEPTS DE DON ET DE TALENT, LEUR MESURE, LEUR ORIGINE 77

UN CONCEPT VAGUE 81
L'IDENTIFICATION DES ENFANTS DITS DOUÉS 84
La mesure de la créativité 86
La mesure du leadership 88
La mesure du potentiel cognitif 89
Une approche subjective: les grilles d'évaluation 95
Un processus pédagogiquement inutile 97
VOS CHROMOSOMES À L'OEUVRE 98
LES GÈNES DÉTERMINENT-ILS L'INTELLIGENCE? 102
Les études de jumeaux 102
Les études d'adoption 104

Les différences entre groupes 105
Des gènes sexistes 107
Un nouveau déterminisme: la sociobiologie 108
CONSTRUIRE L'HUMANITUDE 110
EN RÉSUMÉ 113

CHAPITRE IV:
L'ORGANISATION SCOLAIRE 115
L'ARISTOCRATIE SCOLAIRE 119
DES ÉCOLES SPÉCIALES 123
DES CLASSES SPÉCIALES 126
L'ENRICHISSEMENT 132
La classe-ressource 135
La classe régulière 136
L'ACCÉLÉRATION 138
L'entrée précoce 139
Le saut d'années 140
Autres mesures accélératrices 142
À quelles fins permettre l'accélération? 143
LES MESURES EXTRASCOLAIRES 144
DES ACTRICES ET DES ACTEURS IMPORTANTS 145
L'effet Pygmalion 146
Des enseignantes et des enseignants doués? 147
L'opinion des enseignantes et des enseignants 149
EN FAVEUR DE LA DEMOCRATIE SCOLAIRE 153
L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF 155
Quelques études américaines 156

Des expériences québécoises 158
L'ENTRAIDE ENTRE LES ÉLÈVES 159
UNE FORMATION DE BASE POUR TOUS LES ÉLÈVES 160
EN RÉSUMÉ **90164**
CONCLUSION 167
NOTES 171
ANNEXE 177
BIBLIOGRAPHIE 183

INTRODUCTION

INTRODUCTION

FIN

Au tournant des années soixante, le Québec allait s'affirmer, se donner les moyens d'un développement économique et social perçu comme une nécessité vitale pour son avenir.

L'éducation fut au coeur de ce processus de changement. On la voulut moderne, gratuite, accessible au plus grand nombre, instrument de promotion individuelle et collective. Chargée de ces attentes, l'éducation des années soixante et soixante-dix fut marquée par la recherche d'une plus grande égalité des chances.

Aujourd'hui, ces objectifs semblent avoir été oubliés tant à l'école que dans la société. Les outils de développement économique que la collectivité s'était donnés sont vendus à des intérêts privés; le système de protection sociale est remis en question; la pauvreté s'accroît, les inégalités s'accentuent. L'éducation n'échappe pas à ces redéfinitions. Les clientèles prioritaires des décennies précédentes ont cessé de l'être; que l'on mesure ce changement à l'aune des discours ou des investissements.

C'est dans ce contexte que le mouvement pour la création de services particuliers pour les enfants dits doués et talentueux s'amplifie. Dans une majorité de commissions scolaires québécoises on a développé des services spéciaux pour cette clientèle que l'on s'acharne à rendre prioritaire. Un peu partout au Québec, on compte des écoles ou des classes spéciales à l'intention de ces élèves, des ressources importantes leur sont réservées, un discours spécifique leur est consacré. Tout doucement, de l'intérieur même, l'école publique se privatise.

Un tel courant éducatif est loin d'être négligeable; ses idées maîtresses connaissent une diffusion remarquable et entraînent des changements d'importance dans l'organisation scolaire. Ces changements remettent en question les valeurs et les objectifs qui ont présidé aux réformes encore récentes.

Les voix qui s'élèvent pour interroger les valeurs qui inspirent la douance, pour remettre en question les modalités organisationnelles proposées, pour questionner leurs conséquences sur l'égalité des chances, sont rares et le plus souvent noyées dans la confusion et le tapage du nouveau discours sur l'excellence.

Il était devenu urgent de scruter en profondeur ce nouveau discours et ces nouvelles pratiques, de vérifier les affirmations qui sont faites et les données qui sont avancées. Ce fut le point de départ de la présente recherche.

Cette recherche s'appuie d'abord sur une analyse de la littérature existante sur le sujet, littérature principalement américaine,

mais également québécoise, canadienne, française et britannique. Afin de bien montrer les courants qui traversent la douance et les grandes tendances qui s'en dégagent, de nombreux extraits de ces écrits sont cités. Les données qui sont avancées, les arguments qui sont invoqués ont été confrontés à d'autres faits fournis principalement par la sociologie de l'éducation. Pour bien connaître la réalité québécoise, deux recherches spécifiques ont été conduites dans le cadre de ce travail et les projets locaux en douance de près d'une trentaine de commissions scolaires ont été étudiés.

Un premier chapitre retrace des éléments historiques qui permettent de remonter à l'origine de la douance et de suivre son évolution. On constate que la popularité de ces thèses oscille au gré des courants sociaux: disparaissant presque lors des périodes plus libérales, elles sont davantage diffusées lors des périodes plus conservatrices. Face à une menace militaire ou économique, pour renforcer ses marchés ou son empire, on recherche des « *sauveurs* » pour la nation. On toise alors ses semblables: on hiérarchise, on sélectionne et, forcément, on exclut.

On s'attarde par la suite à l'analyse de arguments invoqués à la défense de services particuliers pour les enfants dits doués. Ces arguments soutiennent que ces enfants sont négligés par l'école actuelle et que cette négligence conduit une proportion plus importante d'entre eux au désintérêt, à la sous-performance et à l'abandon scolaire. Ils invoquent encore « *l'égalité des chances* » et affirment la nécessité d'investir davantage dans ceux qui sont désignés comme nos dirigeants de demain.

Ces arguments sont tellement répétés, si peu contredits, qu'ils paraissent à plusieurs comme une évidence. Le deuxième chapitre apporte un autre éclairage à ce sujet. Les données à l'appui des thèses défendues par les promoteurs de la douance sont rares. Des opinions sont présentées comme des faits, des cas particuliers sont promus au rang de généralités, un véritable drame est créé de toutes pièces. De nombreuses données, dont celles d'une recherche conduite dans le cadre de ce projet, viendront soit nuancer, soit carrément contredire les affirmations répétées par les écrits prônant des services particuliers pour les enfants dits doués et talentueux.

Encore faudrait-il définir ce que l'on entend par doués et talentueux et être en mesure d'identifier chez les élèves ces dons et ces talents. La proportion de la population scolaire concernée varie, selon les auteurs, de 2 % à près de 40 % des élèves. Les outils d'identification proposés sont également multiples allant du test classique (pour ne pas dire classiste) de Quotient intellectuel (Q.I.), à des grilles d'identification par les pairs ou par les parents. Le troisième chapitre trace un portrait critique tant des définitions que de leur opérationnalisation. Il met également en lumière certaines caractéristi-

ques communes à l'ensemble des thèses en présence. Elles s'appuient généralement sur une conception déterministe de l'être humain. Elles prétendent à une hiérarchisation ontologique et se proposent de prédire le devenir scolaire et social des élèves, à partir d'outils dont la validité et la fiabilité sont douteuses.

Le dernier chapitre présentera sans doute un intérêt plus marqué pour les personnes qui s'interrogent, au niveau de l'école, sur les mesures à mettre en place pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Cette critique de la douance ne nie pas les différences qui existent entre les enfants. Ces différences sont variées, elles ont des origines diverses et l'école peut tenter d'y répondre de différentes façons. Ce sont les mesures proposées pour répondre à ces différences et les explications que donne de leur origine le mouvement pour les enfants dits doués et talentueux qui sont prises à partie.

L'organisation scolaire que l'on choisit de mettre en place peut s'appuyer sur des valeurs aussi opposées que la compétition ou la coopération. Elle peut chercher à réduire les inégalités entre les élèves ou avoir pour effet de les accroître. Elle peut rechercher le développement maximal de l'ensemble ou se centrer surtout sur une minorité qui est perçue comme meilleure.

On trouvera donc dans ce dernier chapitre une analyse des mesures proposées pour répondre aux besoins des enfants dits doués. L'analyse de projets existants au Québec indique les tendances dominantes. On propose généralement de réserver aux seuls enfants identifiés des activités jugées intéressantes et stimulantes pour l'ensemble des élèves. Au secondaire, on regroupe souvent ces élèves en classes spéciales, même en écoles spéciales. Pour des projets en arts, en musique, en lettres, en sciences, on sélectionne les seuls élèves qui obtiennent d'excellents résultats scolaires ou un score élevé à un test de Q.I. Dans la pratique, les talents multiples sont ramenés au talent scolaire.

Ces mesures soulèvent des questions majeures pour l'avenir du système scolaire québécois. N'entraînent-elles pas une redéfinition radicale de l'éducation? Ne donneront-elles pas naissance à un système scolaire où seront concentrés les élèves jugés les meilleurs dans des classes ou des écoles particulières dotées des meilleures ressources et des meilleurs équipements alors que se dégraderait l'école publique régulière? Ces questions valent qu'on s'y attarde. Tout indique que c'est ce qui risque de se produire si aucune opposition ne se manifeste et ne propose de voies alternatives. La classe et l'école régulières peuvent répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, à condition qu'on leur en donne les moyens. Quelques suggestions viendront clore ce chapitre.

Certes les personnes qui se sont engagées dans ces projets

dits de « *douance* » l'ont d'abord fait parce qu'elles croyaient ainsi mieux répondre aux besoins de certains enfants qu'elles estimaient mal servis par l'école actuelle. Plusieurs d'entre elles ont consacré des efforts importants à créer de nouveaux outils pédagogiques, à préparer des activités pour ce groupe d'élèves. Leur dévouement ne fait pas de doute. D'autres, face à la concurrence de l'école privée, ont pensé affronter la situation en recourant à un modèle d'organisation scolaire plus sélectif.

Dans l'action quotidienne, avec tous les problèmes qu'il faut résoudre, le personnel de l'école n'a pas toujours de temps ou d'énergies à consacrer à des débats en profondeur sur les solutions proposées. On ne saurait lui en faire grief. Les changements d'envergure qui s'annoncent ou qui ont déjà pris forme nous obligent pourtant à une telle réflexion.

La présente recherche invite au débat. Elle invite les intervenants scolaires à réfléchir sur leurs pratiques et sur les valeurs qui les inspirent, à inventer et à poursuivre la quête de solutions adéquates pour améliorer l'école publique. C'est dans cet esprit que la lectrice et le lecteur sont conviés à en prendre connaissance.

CHAPITRE I

FIN

LA DOUANCE DANS L'HISTOIRE

FIN

Au cours de l'histoire, on a utilisé les appels à la raison ou à la nature de l'univers pour entériner les hiérarchies et justifier leur caractère inévitable. Les hiérarchies elles-mêmes durent rarement plus que quelques générations, mais les arguments, remis à neuf à chaque renouvellement des institutions sociales, poursuivent leur cycle interminable.

Stephen Jay Gould, La mal-mesure de l'homme.

L'histoire de la douance est étroitement liée à celle de la mesure - ou plutôt de la mal-mesure - de l'être humain et à sa hiérarchisation. Depuis la craniométrie du XIXème siècle, qui classifiait les individus selon la circonférence ou le volume du cerveau, jusqu'aux tests de quotient intellectuel, de créativité ou de leadership, l'objectif poursuivi est demeuré le même: donner à chacun la place qui lui reviendrait de droit dans la société.

Les instruments de mesure ont varié, la taxonomie également. Idiots et imbéciles représentaient pour la psychologie du début de ce siècle deux catégories bien définies, les premiers ne pouvaient arriver à parler, les autres ne pouvaient apprendre à écrire. Aujourd'hui, on parlera de surdoués, de doués et évidemment ... de sous-doués, si l'on se réfère à la seule mesure du quotient intellectuel. Si on adhère à une conception plus large de la douance, il sera question en plus de personnes talentueuses à des degrés et dans des domaines divers.

À travers les rappels historiques de la douance, Platon est maintes fois cité. Dans La République, ouvrage écrit sous forme de dialogues entre les philosophes Socrate et Glaucon, Platon propose à ses contemporains une alternative à l'oligarchie esclavagiste de la société grecque. Les citoyens seraient plutôt classifiés selon leur mérite en trois catégories bien distinctes: les dirigeants, les auxiliaires et les artisans. L'éducation dépendrait elle aussi de ce classement méritocratique. La formation intellectuelle serait réservée à la classe dirigeante, on formerait les auxiliaires à la guerre, les artisans apprendraient leur métier.

Comment amener les gens à accepter le statut qui leur est attribué demande alors Glaucon à Socrate? Il est des fois où il faut savoir mentir, lui dit Socrate, et il invente le mythe des trois métaux, confiant de le faire admettre aux générations futures et d'assurer ainsi le maintien de la hiérarchie proposée.

> *« ... le Dieu qui vous façonne en produisant ceux d'entre vous qui sont faits pour commander, a mêlé de l'or à leur substance, ce qui explique qu'ils soient au rang le plus honorable; de l'argent, chez ceux qui sont faits pour servir d'auxiliaires; du fer et du bronze, dans les cultivateurs et dans les hommes de métier en général. En conséquence, puisqu'entre vous tous il y a communauté d'origine, il est probable que généralement vous engendrerez des enfants à votre propre ressemblance. Cependant, comme vous êtes d'une même substance originelle, un parent d'or aura quelquefois un fils d'argent, ou un parent d'argent un enfant d'or. »*

Socrate poursuit en expliquant que les dirigeants doivent assurer la pureté de leur race en déterminant l'élément constitutif de leur progéniture, car un oracle a prédit que, lorsque l'État sera gardé par un homme de fer ou de bronze, il sera détruit.

Plusieurs ont trouvé dans cette fable la confirmation de leurs idées préconçues. Pour certains, cela ferait de Platon *« l'un des plus grands défenseurs de l'éducation des élèves doués »* et de leur dépistage dès le bas âge (Poirier, 1983, p. 138). Pour d'autres, Platon *« favoriserait clairement les facteurs génétiques pour expliquer les différences individuelles »* reconnaissant même l'existence de la régression génétique.[1] (Eysenck, 1979, p. 9).

Ce mythe est porteur d'autres enseignements. Le mensonge concernant les trois métaux est avant tout destiné à justifier la stratification sociale proposée, de telle sorte que celle-ci apparaisse comme découlant de la nature humaine plutôt que du pouvoir d'une classe dirigeante (Chorover, 1979).

Au cours de l'histoire, les hiérarchies se sont transformées, leur justification également. À Athènes ou à Rome, les multiples dieux et déesses décidaient du destin de chacun; au Moyen-Âge, selon la volonté de Dieu, la naissance fixait pour la vie les positions dans la hiérarchie sociale; aujourd'hui il semble qu'une prétendue science ait pris la relève. (Jacquard, Serre & Stewart, 1977). Les points de Q.I. ont remplacé les métaux comme échelle de mérite servant à leur tour à justifier la concentration du pouvoir dans les mains d'une minorité.

La prétention à la scientificité est une caractéristique de l'histoire moderne de la mesure de l'être humain. Elle entraîne de curieux scientifiques à se présenter eux-mêmes comme des chercheurs absolument neutres, mus par la seule recherche de la vérité et à excommunier leurs opposants qu'ils tiennent pour des *« idéologues pleins de préjugés »*.

Brigham qui proposait, au début du siècle, le refoulement des immigrants *« inférieurs »* afin de préserver l'intelligence américaine, affirmait que ces mesures étaient dictées par la science et non par des considérations politiques. Cyril Burt, dont les données tru-

quées ont créé un scandale sans précédent dans le milieu de la psychologie, se plaignait que les critiques sur la base génétique du Q.I. « *semblaient reposer plus sur les idéaux sociaux ou les préférences subjectives des adversaires que sur l'examen direct des preuves étayant la thèse opposée* » (cité par Gould, 1983, p. 15).

Les promoteurs québécois de la douance diront également que « *les objections que l'on pose ou que l'on* ***emprunte*** [en italique dans le texte] *sont davantage fonction d'idées préconçues se référant à une éthique douteuse, à un système de valeurs teintées de relents moralisateurs [...] Ces objections ne reposeraient donc pas sur l'examen de la réalité et, en ce sens, indiqueraient une ignorance des faits et une certaine forme d'insconcience au niveau du discours, lequel persiste à entretenir certaines fausses idées* » (Vincent, 1983, pp. 182-183).

Notre lecture de l'histoire révèle que nombre de personnes ont tenu le même genre de propos pour défendre des thèses qui nous paraissent aujourd'hui fort condamnables, tels l'eugénisme et le racisme. La prudence serait de mise avant de procéder à l'excommunication.

Notre société est hiérarchisée, à l'évidence. Certains ont davantage de savoir, de pouvoir, de fortune. Les représentations que l'on construit de la nature humaine, tout comme les institutions sociales en portent la marque. Les discours à propos de la douance remplissent au XXième siècle le rôle du mythe des métaux de Platon.

Ces discours prennent toute leur importance à certains moments de l'histoire. La période difficile que traversent les sociétés occidentales n'est pas étrangère à leur regain de popularité. Aux États-Unis, par exemple, l'intérêt porté aux enfants « *doués* » a été un phénomène cyclique dont l'intensité varie en fonction des événements sociaux, politiques et économiques (Passow, 1984). Cet intérêt s'accroît lorsque la confiance dans les institutions sociales diminue (Gallagher, 1982).

L'histoire permet de puiser dans le passé des éléments susceptibles de mieux nous faire comprendre le présent et d'éclairer l'avenir. Ces éléments, il importe de les situer dans leur contexte social, en particulier lorsqu'il s'agit de l'histoire de la mesure de l'être humain. Car cette mesure n'est ni neutre, ni objective. Elle évolue, se transforme, mais elle demeure marquée par des présupposés politiques et philosophiques respectivement sur la société et sur la nature humaine.

Une société donnée est plus que la simple somme des individus qui la composent. Elle leur préexiste, les façonne et en retour, ils peuvent agir sur elle. Aujourd'hui, quelques promoteurs de la douance, en admettant le rôle de certains facteurs sociaux, croient reconnaître la complexité de ce qui façonne l'individu, mais ils ne

se préoccupent guère, ni au plan social ni au plan scolaire, des conséquences des mesures qu'ils proposent.

Science et mesure: De la bosse des maths au tour de tête

Jusqu'au XVIIIème siècle, la croyance dominantlait que Dieu ait créé les êtres humains d'un seul coup, à son image, à sa ressemblance et qu'il les ait dotés de l'intelligence et du pouvoir appropriés à leur rang. L'avènement de la société bourgeoise est venu changer radicalement les relations sociales. La liberté et l'égalité furent mises à l'honneur sans que cela n'amène ni la société américaine à renoncer à l'esclavage, ni les sociétés européennes à abandonner le colonialisme, ni aucune d'entre elles à questionner le patriarcat. La rationalité scientifique se substitua par ailleurs aux explications surnaturelles qui assuraient la cohésion de la société féodale.

La science de l'époque n'accordait de sérieux qu'aux connaissances découlant de mesures précises et chiffrées. C'est dans ce contexte que s'imposa l'idée de quantifier le psychisme humain. On se mit à mesurer les crânes sous toutes leurs coutures: longueur, largeur, volume, etc. Ainsi naquit la craniologie ou science des crânes.

> « *Il ne s'agissait plus dès lors que de faire ratifier par la science ce que Dieu ou la nature - allez savoir - avait créé: un monde lumineusement hiérarchisé, dans lequel ceux qui s'employaient à conquérir et dominer le faisaient pour la simple raison qu'ils étaient naturellement supérieurs à ceux qu'ils décimaient ou réduisaient en esclavage* » (Fresco, 1981, p. 108).

Nous avons gardé de ces premières expériences une expression encore largement utilisée: « *la bosse* » de quelque chose. Cette expression nous vient de la phrénologie, branche de la craniométrie, inventée par Gall à la fin du XVIIIème siècle. Selon cette école, chaque faculté mentale ou morale était localisée dans une partie spécifique du cerveau et on pouvait, de l'extérieur, juger de son importance en observant la forme plus ou moins bosselée de la tête ou du crâne de l'individu (Lewontin, Rose et Kamin, 1985).

Les bosses eurent la vie courte. Elles furent remplacées par une mesure qui semblait plus précise: les angles faciaux. Évidemment les angles pouvaient être multiples; on en proposa d'ailleurs plusieurs: facial, sphénoïdal, occipital. La mesure choisie n'était valable qu'en autant qu'elle permettait de confirmer ce que l'on croyait être la vérité, c'est-à-dire la supériorité de l'homme blanc et la parenté étroite entre les Noirs et les singes. White, qui fut l'un de ces mesureurs, affirmait accorder son attention aux extrêmes « *à l'Européen [et] à l'Africain qui semble plus près de la création brute que toute autre espèce humaine* » (cité par Chorover, 1979, p. 62).

White se défendait pourtant de toute animosité envers les Noirs et déplorait l'usage fait de ses travaux par ceux qui favorisaient le commerce des esclaves. Il n'en contribua pas moins à enraciner l'idée de l'infériorité innée des Noirs.

Après les angles, on passa au tour de tête. C'est à un Scandinave que reviendra le mérite de la découverte de l'indice céphalique: le quotient de la plus grande largeur de la tête par sa longueur. La classification était simple: les peuples inférieurs avaient un crâneôt arrondi et les autres, tels les nordiques, un crâne plutôt allongé. Broca - dont nous reparlerons - démontra la fausseté de cette catégorisation en découvrant des crânes aux indices multiples dans toutes les catégories. Il avait sans doute de bonnes raisons de contester ces thèses puisque, comme la majorité des Français, Broca avait le crâne plutôt arrondi, signe d'infériorité (Gould, 1983)!

Des mesures externes, on passa aux mesures internes. Alors que d'aucuns pesaient les cerveaux, d'autres se consacraient au cubage des crânes. Bien entendu, ces méthodes étaient contraignantes: il fallait travailler sur des sujets défunts. La palme d'or du cubage revient au médecin américain Georges Samuel Morton qui cherchait, à une époque « *où des contestataires commençaient de critiquer l'esclavage, à prouver par crânes interposés l'évidente infériorité des Nègres* » (Fresco, 1981, p. 110).

Morton s'ingénia à remplir les crânes, d'abord de graines de moutarde, plus tard de petits grains de plomb qu'il versait dans un cylindre gradué, pour en connaître le volume. Les trois ouvrages publiés par Morton entre 1839 et 1849 prétendaient fournir des données scientifiques sur les races humaines. Bien évidemment, les Blancs se retrouvèrent au sommet de l'échelle et s'étalèrent selon une hiérarchie interne allant de l'Européen à l'Hindou. Les Indiens prirent place au milieu, laissant, sans surprise, les Noirs tout en bas de cette échelle.

Morton était convaincu d'avoir mesuré des différences innées d'intelligence. Des Indiens il dira « *non seulement [ils] répugnent aux contraintes de l'éducation, mais pour la plupart d'entre eux [ils] sont incapables de poursuivre un raisonnement continu sur des sujets abstraits* » (cité par Gould, 1983, p. 56). Après avoir étudié en détail les données de Morton, Gould conclura: « *En bref, et pour dire les choses carrément, les résumés de Morton sont un ramassis d'astuces et de tripotages de chiffres dont le seul but est de confirmer des convictions préalables* » (1983, p. 54).

C'est avec le Français Paul Broca que la craniologie connaîtra son apogée. Au milieu du XIXème siècle, alors que les sciences physiques étaient en plein essor, la mesure de l'être humain ne pouvait être élevée au rang de science véritable que si elle répondait aux critères de mesures rigoureuses des sciences physiques. Broca révi-

sera les procédés de cubage de Morton et développera des techniques de mesures précises et méticuleuses du poids et du volume du cerveau. Ainsi naîtra la première théorie élaborée du racisme « *scientifique* » (Gould, 1983).

Broca s'était d'abord attardé à la mesure de l'avant-bras, un avant-bras allongé étant une caractéristique d'infériorité puisque plus près des caractéristiques des singes. Mais les Blancs eurent les bras trop longs. Puisqu'il était évident pour Broca et ses contemporains qu'un classement des races vraiment scientifique impliquait la supériorité des Blancs, cette mesure fut rejetée.

Le poids et le volume du cerveau donnèrent de meilleurs résultats. Broca arriva finalement à démontrer « *scientifiquement* » que les hommes blancs des classes aisées étaient supérieurs aux femmes, aux pauvres et aux races dites inférieures. Il dut évidemment affronter de nombreuses embûches, expliquer plusieurs chiffres qui se refusaient à être sexistes ou racistes. Mais avec beaucoup d'imagination il y parvint.

Les petits cerveaux de personnes éminentes, la taille importante du cerveau de nombreux criminels, etc. ne résistèrent pas à son argumentation. Les adversaires de la craniométrie ne manquèrent pas de lui porter quelques coups bas allant même jusqu'à démontrer que les cerveaux des Allemands pesaient 100 grammes de plus que ceux des Français.

Broca se défendit de cette attaque par une analyse minutieuse des facteurs pouvant expliquer cet écart. La taille, l'âge, les causes de la mort permirent d'apporter suffisamment de corrections pour sauver l'honneur des Français. Broca n'avait manifesté ni tant d'ardeur ni tant d'ingéniosité à défendre l'honneur des femmes.

Dans ses comparaisons sur le poids du cerveau, Broca découvrit en effet que le cerveau des femmes avait un poids moyen de 14 % inférieur à celui des hommes. Il admit qu'une partie de cet écart pouvait être attribuée à la différence de taille, mais non la totalité puisqu'il était connu que les femmes étaient moins intelligentes que les hommes:

> « *Pourtant il ne faut pas perdre de vue que la femme est en moyenne un peu moins intelligente que l'homme; différence qu'on a pu exagérer, mais qui n'en est pas moins réelle. Il est donc permis de supposer que la petitesse relative du cerveau de la femme dépend à la fois de son infériorité physique et de son infériorité intellectuelle* » (Broca, cité par Gould, 1983, p. 110).

Certains ne se gênaient d'ailleurs pas pour faire état d'un brin de misogynie. Voici ce que Gustave Le Bon, psychologue français fondateur de la psychologie sociale écrivait en 1879:

> « *Dans les races les plus intelligentes comme les Parisiens, il y a une notable proportion de la population féminine dont les crânes se rap-*

prochent plus par le volume de ceux des gorilles que des crânes du sexe masculin les plus développés [...] elles représentent les femmes les plus inférieures de l'évolution humaine et sont beaucoup plus près des enfants et des sauvages que de l'homme adulte civilisé. [...] il existe des femmes fort distinguées, très supérieures à la moyenne des hommes, mais ce sont là des cas aussi exceptionnels que la naissance d'une monstruosité quelconque, telle par exemple qu'un gorille à deux têtes, et par conséquent négligeables entièrement » (cité par Gould, 1983, pp. 110-111).

D'aucuns se diront que nous sommes fort éloignés de notre sujet puisque la craniométrie n'a guère franchi les frontières du vingtième siècle. Son histoire nous éclaire cependant sur les présupposés politiques et idéologiques qui caractérisent la mesure de l'être humain; ces préjugés paraissent grossiers à notre époque; ils ne l'étaient pas au dix-neuvième siècle alors que l'esclavage existait toujours et que les femmes n'avaient pas même le droit de vote.

La craniométrie sera progressivement remplacée par des mesures qui demeureront tout aussi discutables. Le quotient intellectuel sera à notre siècle ce que la craniométrie fut au XIXème. Certains innéistes convaincus n'y renonceront pas tout à fait; ils verront encore aujourd'hui dans la taille du cerveau un argument pour soutenir que le Q.I. mesure bien l'intelligence innée. Jensen (1979, p. 71) après avoir constaté une corrélation ^{2} de 0,3 entre le Q.I. et la taille du cerveau s'en réjouit car, dit-il « *on peut soutenir qu'il y a eu au cours de l'évolution humaine, un lien causal direct entre l'intelligence et la taille du cerveau grâce à la sélection naturelle* ».

Un grand-père aristocrate

C'est avec Sir Francis Galton que débute généralement l'histoire moderne de la douance. Il aurait, selon Chauvin, créé « *la science des enfants surdoués* » (1975, p. 16), il serait le grand- père de ce mouvement (Davis et Rim, 1985).

L'intérêt de Galton était d'abord politique. En démontrant que l'essentiel de l'homme était héréditaire, il voulait empêcher toute réforme sociale et mettre en place un vaste programme eugénique en vue d'enrayer la décadence de l'espèce humaine et notamment des aptitudes intellectuelles de la race blanche (Jacquard et al., 1977).

L'Angleterre du XIXème siècle est celle de l'avènement d'une bourgeoisie libérale qui, grâce à l'industrialisation, réussit à édifier des fortunes impressionnantes. Les retombées de l'industrialisation furent moins bénéfiques pour les ouvriers: exploitation, misere, malnutrition, etc.

Le taux de natalité élevé des classes « *inférieures* » faisait craindre la dégénérescence de l'Angleterre victorienne. Convaincu

de l'hérédité des caractères, Galton considérait que la sélection naturelle ne jouait pas comme elle aurait dû (Matalon, 1979).

Galton était un statisticien éminent. Armé de ce bagage, de sa fortune personnelle et de ses convictions, il s'attela à la tâche d'élaborer la première échelle d'intelligence. Sa lecture de l'œuvre de son cousin Charles Darwin l'avait conduit à l'hypothèse que l'évolution aurait favorisé les personnes ayant les sens les plus aiguisés ce qui leur aurait permis de détecter plus facilement les sources de nourriture, le danger, etc. (Davis & Rim, 1985).

Sa première échelle fut ainsi composée d'items visant à mesurer la mémoire, le temps de réaction, l'audition, le toucher, etc. Son objectif était de démontrer que les résultats au test étaient fonction de l'éminence sociale. Après plusieurs années d'effort, il dut se rendre à l'évidence: il n'y avait aucune corrélation entre la performance aux tests et le statut social. L'élite victorienne n'obtenait pas de meilleurs résultats que les membres des classes « *inférieures* » (Chorover, 1979).

De tels résultats auraient pu amener Galton à revoir ses postulats. Trop marqué par ses convictions, il ne le fit pas. Il pensait en effet que les personnes éminentes vivaient dans un meilleur environnement parce qu'elles avaient été capables de le créer (Laurent, 1981). Ce fut le type d'items qui fut remis en question. Il ne conclut donc pas à l'égalité entre les groupes sociaux mais à la nécessité de développer de nouveaux instruments qui révéleraient vraiment la réalité, c'est-à-dire, la supériorité de l'aristocratie (Lawler, 1978).

Galton voulut alors démontrer que l'éminence dans la société victorienne présentait des caractéristiques familiales, ce que toute la société anglaise savait déjà. Ce qu'elle savait moins et qui intéressait Galton, était de montrer que les personnes éminentes doivent leur rang à des caractéristiques mentales héritées génétiquement de parents éminents.

Il étudia et analysa statistiquement les biographies et les généalogies détaillées de plusieurs familles aristocratiques et publia ses résultats en 1869 dans Hereditary Genius. Il constata que les hommes éminents produisent plus souvent des fils éminents que les hommes moyens (les femmes et les filles éminentes n'étaient pas assez nombreuses pour permettre des analyses statistiques). Par exemple, 48 % des fils de parents éminents rencontraient les critères d'éminence de Galton; c'était le cas de 27 % des frères d'hommes éminents, de 6 % de leurs neveux ou petits-fils et de 1 % des fils de ces derniers.

Selon Galton, l'hypothèse héréditaire était vérifiée. Encore une fois, l'hypothèse de l'influence de l'environnement ne semblait pas du tout l'effleurer malgré le fait que presque toutes les personnes éminentes étudiées vivaient dans le même milieu et apparte-

naient à la même classe sociale. Cette petite négligence n'empêchera pas certains innéistes convaincus d'y voir « *l'une des plus importantes découvertes dans l'histoire de la science* » (Jensen, 1981, p. 77).

Galton étendit ses conclusions à d'autres groupes. Il affirma par exemple que les « *Nègres* » se situaient « *deux degrés* » au-dessous des Blancs dans l'échelle des talents naturels, allant même jusqu'à déclarer que la stupidité des « *Nègres* » l'avait parfois rendu honteux de sa propre espèce (Thuillier, 1984).

L'infériorité des femmes ne faisait pas de doute à ses yeux et il affichait carrément ses préjugés: « *Si la « sensitivité » des femmes était supérieure à celle des hommes, l'intérêt des marchands serait de les employer de préférence; mais comme c'est le contraire qui se produit, la supposition contraire est probablement la bonne* » (cité par Chorover, 1979, p. 36).

Galton croyait de plus, comme les travaux d'autres chercheurs tel Lombroso prétendaient le démontrer, que la criminalité et la déviance sociale étaient également héréditaires. Il se fit le promoteur de mesures draconiennes. Il proposa d'encourager les classes supérieures à avoir davantage d'enfants et d'amener les classes inférieures à en avoir moins. À cette idée, Galton a donné le nom d'eugénisme qu'il définit ainsi en 1883: c'est « *la science de l'amélioration de la lignée, qui ne se borne nullement aux questions d'unions judicieuses, mais qui, particulièrement dans le cas de l'homme, s'occupe de toutes les influences susceptibles de donner aux races les mieux douées un plus grand nombre de chances de prévaloir sur les races moins bonnes* » (cité par Thuillier, 1983, p. 735).

L'intérêt que Galton portait à la mesure des caractéristiques humaines lui fit installer un laboratoire à l'Exposition internationale de Londres en 1884 où, pour trois pences le public pouvait passer tout un ensemble de tests et recevoir ses résultats à la sortie. Son laboratoire continuera de fonctionner pendant six ans dans un musée de Londres (Gould, 1983).

La craniométrie est morte, vivent les tests!

Nous sommes en France au tout début du siècle. L'industrialisation en Amérique et en Europe de l'Ouest a conduit à une demande accrue pour l'éducation publique obligatoire. On attend entre autres de l'école qu'elle donne les habiletés et attitudes nécessaires aux différentes fonctions générées par l'évolution industrielle. C'est dans ce contexte qu'Alfred Binet, directeur du laboratoire de psychologie à la Sorbonne, recevra en 1904 mandat du ministre français de l'Instruction publique de mettre au point des techniques permettant d'identifier les enfants ayant besoin d'une éducation spécialisée (Chorover, 1979).

Quelques années plus tôt, Binet s'était frotté à la mesure de l'intelligence. Il s'était mis lui aussi à mesurer des têtes. Il se rendit dans plusieurs écoles, avec son élève Théodore Simon, mesurer les têtes d'élèves identifiés par les enseignantes et les enseignants comme étant ou les plus intelligents ou les plus bêtes. Même si les résultats allaient dans la bonne direction, les différences étaient trop petites pour permettre de juger des individus. L'idée que cela pouvait permettre de mesurer l'intelligence lui parut finalement ridicule, ce qui l'amena à abandonner la craniométrie (Gould, 1983).

Pour répondre à la commande du ministre, Binet élabora des tests qu'il valida par essais et erreurs. La force d'une poignée de mains, la vitesse du mouvement de la main, le temps de réaction aux sons, etc. ne permirent pas de distinguer les mauvais élèves des bons. C'est lorsqu'il s'attarda à la mémoire, au raisonnement et à la compréhension qu'il obtint des résultats probants (Davis & Rim, 1985).

Le premier test fut publié en 1905. Pour chaque groupe d'âge, le test contenait des items spécifiques. Par exemple à 3 ans un enfant devait pouvoir indiquer son nez, ses yeux, répéter une phrase de six syllabes, etc., à 5 ans il devait réussir à copier un carré, à construire un rectangle en carton à partir d'un modèle, etc. (Eysenck, 1979).

Binet avait validé son test de deux façons. Il demanda d'abord aux enseignantes et aux enseignants de sélectionner des enfants qui représentaient la moyenne de chaque niveau; il s'en servit pour établir ses items qu'il vérifia ensuite en les appliquant aux élèves considérés comme les plus forts et ceux considérés comme les plus faibles. La possibilité pour 75 % des enfants d'un âge donné de fournir la bonne réponse devint le critère de conservation d'un item.

Le test de Binet était donc le reflet de la réalité scolaire et les items étaient conçus pour s'adapter au jugement posé par les enseignantes et les enseignants. Le test servait à poser un diagnostic. Lorsque l'on détectait un enfant déficient, il fallait trouver des moyens pour lui permettre de développer son intelligence. Il ne pensait pas que son test mesurait une quelconque caractéristique innée et fixe chez les enfants (Lewontin et al., 1985). Binet dira: « *certains philosophes modernes semblent avoir donné leur caution morale au déplorable verdict que l'intelligence d'un individu est une quantité fixe* [...] *Nous devons protester et agir contre ce pessimisme brutal* » (cité par Lawler, 1978, p. 63). Il ne leur conférait pas non plus une valeur prédictive pour le développement ultérieur de l'enfant (Thorndike, 1975).

En 1908, Binet introduisit le concept d'âge mental. L'âge mental de l'élève était fixé en comparant les résultats obtenus par celui-ci à ceux de la moyenne des différents groupes d'âge. L'intelli-

gence d'un enfant était évaluée en comparant son âge mental à son âge chronologique. Si un enfant avait plus de deux ans de retard, des mesures particulières devaient être prises.

Cependant comme cet écart prend une signification différente selon l'âge de l'élève (un retard de 4 mois à 6 ans n'a pas la même signification qu'un retard de 4 mois à 12 ans), l'Allemand Stern proposa en 1912 d'en faire un quotient en divisant l'âge mental par l'âge chronologique et de multiplier le tout par 100 afin d'éliminer la décimale; le quotient intellectuel était né.

Étant donné ce qu'il adviendra par la suite des travaux de Binet rappelons que le but de ses tests était de détecter les enfants rencontrant des difficultés scolaires graves afin de leur venir en aide. Il ne cherchait ni à cataloguer, ni à imposer des limites. Il proposait pour les enfants en difficulté des classes de 15 ou 20 élèves - alors que la moyenne était de 60 élèves par classe - afin de pratiquer ce qu'il appelait « *l'orthopédie mentale* » (Gould, 1983).

Binet était à peine décédé que son oeuvre allait servir à de toutes autres fins. En 1912, Spearman constata qu'il y avait une certaine corrélation entre les différents tests existant à son époque. Il en conclut qu'une cause commune devait expliquer cette corrélation et il la désigna comme le facteur général d'intelligence, ou facteur g (Skrzypczak, 1981). Selon Spearman le facteur g prouvait que l'intelligence était mesurable et innée. Le Quotient intellectuel deviendra rapidement un nouvel outil pour hiérarchiser les êtres humains.

Une traversée de l'Atlantique et ses conséquences

Dans la décennie précédant la Première Guerre mondiale, le problème central pour le capitalisme américain était d'assurer de façon ordonnée et efficace la croissance des industries de production de masse en rapide expansion. On demandait au système public d'éducation de fournir des élèves répondant aux exigences des industriels (Chorover, 1979).

Le spectre de la dégénérescence héréditaire qui avait hanté Galton était également très présent aux États-Unis. Même si aucune explication scientifique n'existait, on croyait fermement que la déficience mentale, la criminalité, la déviance sociale étaient généralement dues à des caractères héréditaires innés. La grande vague d'immigration du début du siècle était venue accroître ce sentiment. Le mouvement eugéniste américain était en pleine croissance et ses revendications ont eu un impact certain sur la société américaine. [3]

C'est dans ce contexte que l'utilisation du Q.I. connaîtra un développement ultra rapide. Le « *testing* » passera du stade artisa-

nal à celui de la production de masse. Les psychologues américains accepteront sans réserve le critère utilisé par Binet pour valider ses tests c'est-à-dire, le succès scolaire; ils rejetteront toutefois sans équivoque ses opinions sur l'intelligence pour faire du Q.I. une mesure directe de la capacité mentale innée (Chorover, 1979). Cette prétention à une mesure directe de l'intelligence et la conviction de son innéité vont devenir les dogmes à la base des tests d'intelligence.

Plusieurs psychologues dont Terman et Goddard, s'attardèrent à la traduction des tests de Binet, même si seule la version de Terman a survécu (Thorndike, 1975). Selon Gould, Goddard « *désirait être en mesure d'identifier les individus pour en reconnaître les limites, les isoler et en écourter l'éducation afin d'éviter la poursuite de la dégradation d'une souche américaine dangereusement menacée de l'extérieur par l'immigration et, de l'intérieur, par la prolifération de ses faibles d'esprit* ». (1983, p. 174).

Ainsi, en 1913 Goddard entreprit de faire passer les tests Binet aux immigrants arrivant à Ellis Island dans le port de New York. Ses résultats le surprirent: 83 % des Juifs, 80 % des Hongrois, 79 % des Italiens et 87 % des Russes étaient faibles d'esprit. Devant pareille évidence, n'aurait-on pas dû revoir les tests, chercher des explications du côté de l'analphabétisme, etc.? Goddard rejeta ces hypothèses, concluant plutôt que le Congrès devrait mettre en place les installations nécessaires pour assurer un filtrage efficace des émigrés (Gould, 1983).

Les relations que Goddard établissait entre la structure sociale américaine et l'intelligence illustrent le rôle justificateur de tels tests. À propos des travailleurs, il dira:

> « *Nous devons savoir qu'il y a des groupes nombreux d'hommes, de travailleurs, qui sont à peine au-dessus de l'enfant, à qui l'on doit dire ce qu'il faut faire et à qui l'on doit montrer comment le faire* [...] »
>
> « *Maintenant le fait est établi que les ouvriers peuvent avoir dix ans d'âge mental alors que vous en avez vingt* [...] *Comment peut-on parler d'égalité sociale alors que l'éventail des capacités mentales est si large?* » (cité par Gould, 1983, p. 176).

Terman, professeur de psychologie à Harvard publiera sa première version du Stanford-Binet en 1916. Bien qu'il s'agisse essentiellement d'une adaptation des épreuves de Binet, Terman leur apporta quelques modifications significatives. Il fit passer le nombre d'épreuves de 54 à 90, en étendit la portée aux adultes et standardisa l'échelle de telle sorte que l'âge mental moyen d'un groupe d'âge corresponde à son âge chronologique, ce qui avait pour effet de fixer le Q.I. moyen à 100. Le Stanford-Binet deviendra et demeurera le standard à partir duquel la validité des autres tests sera évaluée.

Lors de cette publication Terman écrira qu'un bas niveau

d'intelligence « *était très fréquent dans les familles mexicaines et indiennes-espagnoles du Sud-Ouest des États-Unis, ainsi que chez les Noirs. Leur faiblesse d'esprit paraît être liée à la race, ou en tout cas aux lignées familiales auxquelles ils appartiennent* [...] *Les enfants issus de ces groupes doivent être mis à part dans des classes spéciales* [...] *Ils ne peuvent maîtriser les idées abstraites, mais peuvent souvent devenir d'excellents ouvriers.* [...] *On ne peut, pour le moment, convaincre la société qu'ils ne devraient pas être autorisés à se reproduire, quoique, d'un point de vue eugéniste, ils représentent un grand problème à cause de leur prolificité exagérée* » (cité par Lewontin et al, 1985, pp. 104-105).

Terman était convaincu que si l'on pouvait tester toute la population, on pourrait orienter chacun vers le rôle correspondant à son intelligence. Un Q.I. supérieur à 115 était nécessaire à une réussite supérieure alors que les Q.I. de 75 et moins fourniraient la main-d'oeuvre moins qualifiée. L'étude du Q.I. de différentes professions amène Terman à constater que cette répartition existait déjà dans la société. Il n'y vit pas un effet de la société elle-même, mais plutôt la confirmation que celle-ci était en fait à l'image de la nature humaine.

> « *Après tout, l'observation quotidienne ne nous apprend-elle pas que, dans l'ensemble, ce sont les qualités de l'intellect et du caractère, plus que le hasard, qui déterminent la classe sociale à laquelle appartient une famille? D'après ce que nous savons déjà de l'hérédité, ne devrions-nous pas naturellement nous attendre à trouver les enfants de parents aisés et cultivés mieux doués que les enfants qui ont été élevés dans la misère des taudis? Presque tous les éléments scientifiques disponibles nous amènent à répondre affirmativement à cette question* » (cité par Gould, 1983, pp. 209-210).

À la fin de leur vie Terman tout comme Goddard et Brigham feront amende honorable, ils renieront certains de leurs propos les plus racistes et eugénistes. Quoi qu'il en soit, leurs travaux ont donné lieu à une utilisation généralisée sur laquelle nous nous attarderons avant de revenir à Terman et à ses travaux sur les enfants dits doués.

Une armée bien testée

En 1917, les États-Unis entrent en guerre. Yerkes, président de la American Psychological Association, y voit l'occasion d'un bond en avant gigantesque pour la « *science du testing* ». Tester toutes les recrues était son projet, il le réussit.

Avec l'aide de Terman, de Goddard et de quelques autres, il mit au point de nouveaux tests de type collectif, certains avec ins-

tructions écrites (Alpha), d'autres conçus pour les illettrés (Béta). Ils furent appliqués à près de 1,7 million d'hommes. L'effet de ces tests sur l'armée fut minime. Il en alla tout autrement de leurs impacts sociaux.

Cette somme gigantesque de données fut analysée et la publication de ces analyses a influencé longtemps les politiques sociales américaines. Les résultats indiquaient que:

- l'âge mental moyen des Américains blancs se situait juste au-dessus de la débilité légère. Les eugénistes y virent la conséquence de la libre reproduction des pauvres et des faibles d'esprit ainsi que du métissage;
- les immigrants pouvaient être classés par pays d'origine. On prétendit démontrer ainsi que les peuples de l'Europe du Sud et de l'Est étaient moins intelligents que ceux de l'Europe du Nord et de l'Ouest;
- les Noirs se retrouvaient complètement au bas de l'échelle. (Gould, 1983).

Brigham poussa plus avant l'analyse initiale. Il constata entre autres que les immigrants récents avaient de moins bons résultats aux tests que les immigrants de vieille souche. De même les Noirs vivant au Nord des États-Unis obtenaient des scores supérieurs à ceux du Sud. Ces données auraient pu conduire à reconnaître, dans le premier cas, l'effet d'une meilleure connaissance de la langue anglaise et de la culture américaine et, dans le second, le rôle des conditions socio-économiques. Ce ne fut pas la piste retenue. On a plutôt conclu à une diminution de l'intelligence chez les immigrants récents et à une plus grande proportion de sang blanc chez les Noirs du Nord. Brigham reviendra sur ces interprétations, mais le mal sera déjà fait.

On tira des résultats des tests appliqués aux recrues de l'armée des conclusions que l'on tenta d'appliquer à l'éducation. Ils devinrent un moyen de mesurer la capacité à s'instruire. On affirmait, par exemple, que 75 % des jeunes n'avaient pas la « *capacité innée de développement intellectuel* » nécessaire à la poursuite d'études secondaires normales ou encore que la ségrégation raciale à l'école était nécessaire.

Ce fut sans doute dans le domaine de l'immigration que ces données eurent les conséquences les plus dramatiques. En 1924, le Congrès américain adoptait le Johnson-Lodge Immigration Act qui établissait des quotas annuels d'immigration pour chaque nationalité; ces quotas furent fixés à 2 % de la population de cette nationalité, vivant aux États-Unis en 1890.

Durant ce débat, les données de l'armée furent sans cesse évoquées et servirent de support à une politique visant à limiter l'immigration provenant de certains pays (Gould, 1983; Chorover, 1979; Laurent 1981; Schiff, 1982). Ces données furent utilisées pour

rendre « *scientifiquement* » légitime la loi en projet (Lewontin & al., 1985). Devant la commission du Congrès, un expert déclarait:

> « *Une proportion importante de cette immigration ... consiste ... en éléments hébraïques ... qui travaillent dans l'industrie du vêtement ... certains de leurs syndicats sont parmi les plus radicalisés de la nation ... Récemment, les tests de l'armée ont montré que ... l'intelligence des immigrants italiens ... est très basse, de même que celle des immigrants venus de Pologne et de Russie* » (cité par Schiff, 1982, p. 97).

Le secrétaire d'État au Travail exprimait ainsi le point de vue de son gouvernement:

> « *L'Amérique a toujours été fière d'avoir à sa base une population issue de la race dite nordique* [...] *il nous faut rejeter de nos rivages tous les individus de toutes races, physiquement, mentalement, moralement et spirituellement indésirables et qui constituent une menace pour notre civilisation* » (cité par Howard et Rifkin, 1979, pp. 66-67).

La décision du Congrès de prendre le recensement de 1890 comme référence plutôt que celui de 1920 n'est pas étrangère à ces études. En effet, entre 1890 et 1920 l'immigration américaine avait connu des transformations majeures; les Européens de l'Est et du Sud commencèrent à arriver en grand nombre. Les données de l'armée, faut-il le rappeler, situaient ces populations dans les intelligences inférieures. Il suffisait de référer à 1890 pour leur fermer presque complètement la porte. Cet élément n'aurait sans doute jamais été retenu, sans l'aide des données de l'armée (Gould, 1983).

Le national-socialisme allemand qui se fondait sur le même genre de thèse eugéniste a amené de nombreux Juifs des pays d'Europe de l'Est à tenter de fuir et à se réfugier aux États-Unis. Les quotas très faibles fixés par la loi de 1924 leur barrèrent la route. On estime à quelques millions les immigrants ainsi refoulés.

Ce retour sur cette période sombre de l'histoire américaine et du racisme scientifique ne veut pas faire porter à celles et ceux qui font aujourd'hui la promotion de la douance la tare originelle de l'eugénisme. Il nous rappelle tout simplement que la mesure de l'être humain repose sur des présupposés et connaît des implications sociales larges qu'il vaut mieux connaître qu'ignorer.

L'autre face d'une même médaille

Les études de Terman sur les enfants doués, au début des années vingt, apparaissent comme l'autre face d'une même médaille. D'un côté, on cherchait à limiter la proportion des races jugées inférieures, de l'autre, on voulait soutenir le développement des enfants jugés supérieurs (Selden, 1985).

Le projet initial de Terman proposait deux méthodes d'approche pour mieux connaître les personnes aux « *habiletés supérieures* »: l'identification et le suivi de l'enfance jusqu'à un âge avancé d'une cohorte d'enfants doués et l'étude de la vie de « *génies* » qui ont marqué l'histoire (Terman, 1954). Voyons d'abord la première étude qui fut sans doute l'une des études longitudinales les plus importantes à être jamais conduites et qui décrit précisément la population visée.

L'étude fut entreprise en 1921. Près de 1,500 élèves furent sélectionnés: environ 1,000 (du préscolaire à la 8ème année) à partir des résultats aux tests de Stanford-Binet, 400 autres à partir d'un test de groupe administré aux élèves de 95 écoles secondaires et finalement une centaine d'autres localisés par Terman avant 1921. Le Q.I. moyen était d'environ 150. Une vérification ultérieure auprès des écoles californiennes révéla que l'échantillon représentait environ 90 % de toute la population possible (Terman, 1954).

La population initiale comptait une proportion plus grande de garçons (58 %) et était composée très majoritairement de jeunes Blancs de milieu aisé: 31 % des parents étaient des professionnels, 50 % étaient en affaire ou semi-professionnels et seulement 19 % occupaient des emplois manuels ou de bureau. Les Noirs et les Hispano-américains étaient fort peu nombreux. Terman ne fut pas tenté d'expliquer le succès scolaire et social supérieur des enfants par leurs conditions de vie particulièrement favorables. Convaincu de l'innéité de l'intelligence et du fait que le Q.I. mesurait réellement celle- ci, il y verra plutôt « *une réponse suffisante à ceux qui déprécient la signification des différences de Q.I.* » (Terman, 1954, p. 9).

Les premiers résultats révélèrent que les enfants d'un quotient intellectuel de 140 et plus (il faut rappeler qu'il s'agit de 0,5 % d'une population donnée) sont « *en général et de façon appréciable, supérieurs à l'enfant moyen aux plans physique, de la santé et de l'ajustement social; le sont encore plus quant aux attitudes morales* [...] *et le sont largement dans leur maîtrise des sujets scolaires* » (Terman, 1954, p. 8).

Un suivi de la cohorte sera effectué en 1927-1928, 1939-1940, 1950-1951. Les enfants dits doués devenus adultes connaissent moins la maladie, l'alcoolisme et le suicide, réussissent exceptionnellement au plan professionnel et vivent plus longtemps. Les femmes douées quant à elles sont davantage satisfaites de leur vie que les autres femmes, occupent plus souvent un emploi rémunéré et divorcent moins. Bref, le bonheur parfait ou presque! Oden qui a poursuivi les travaux de Terman écrira que « *De toute évidence, sauf quelques exceptions, les enfants supérieurs deviennent des adultes supérieurs* ... » (cité par Gallagher, 1985, p. 37; les soulignés sont de nous).

Les résultats de Terman contredisaient l'image que l'on avait,

à l'époque, de l'enfant doué: frêle, inadapté socialement, perdu dans les livres. Soulignons que dans la grande majorité des cas, ces enfants ne recevaient aucun service particulier et que moins de 30 % d'entre eux avaient terminé leur secondaire à un âge précoce.

Terman y verra la preuve que « *la capacité de réussir bien au-dessus de la moyenne peut être détectée très tôt par un test bien construit et avec une forte composante en facteur g* » (Terman, 1954, p. 11). Le facteur g, rappelons-le, fut inventé par Spearman en 1912; ce dernier prétendait qu'il exprimait la composante innée de l'intelligence telle que mesurée par les tests.

Convaincu des thèses héréditaristes à propos des classes sociales et des races, Terman affirmera devant la National Education Association en 1923 que ses recherches démontrent que « *les races les plus prolifiques en enfants doués sont celles du Nord et de l'Ouest de l'Europe de même que les Juifs; les races méditerranéennes, les Mexicains et les Noirs sont les races les moins prolifiques* » (cité par Chorover, 1979, p. 71).

Cette étude de Terman demeure une des références majeures du mouvement pour les enfants dits doués. On oublie néanmoins de rappeler ces résultats lorsque l'on insiste sur les difficultés que rencontreraient ces enfants en l'absence de services particuliers. L'étude de Terman n'indique pas que de telles difficultés existent. Rares toutefois sont les personnes qui reprennent aujourd'hui les interprétations de Terman sur les différences génétiques entre races et classes sociales. *Maintenant que les facteurs environnementaux sont acceptés comme jouant un rôle important dans le développement de la douance, nous n'avons plus à jongler avec ces découvertes génétiques* [...] » (Gallagher, 1985, p. 48). Nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet.

La deuxième étude a porté sur le Quotient intellectuel des personnes éminentes de différentes époques et fut conduite par Catherine Cox, une collaboratrice de Terman. Publiée en 1926 sous le titre The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, l'étude s'attarde à l'analyse des biographies de 282 personnages célèbres, parfois morts depuis des siècles. Les informations recueillies sur l'enfance de ces personnes devaient permettre à cinq psychologues d'estimer leur Q.I. post-mortem. Deux des psychologues accordèrent des notes de Q.I. passablement différentes des trois autres; Cox décida tout simplement d'ignorer leur jugement et rejeta ainsi 40 % de ses données. La principale conclusion de l'auteure soulignera que « *le génie qui atteint le plus haut degré d'excellence en est un qui aurait pu être identifié comme doué, dès l'enfance, par des tests d'intelligence* » (cité par Terman, 1954, p. 10).

Les notes de Q.I. dépendaient de plus des données biographiques disponibles. Les enfants pauvres laissent très peu de traces

écrites de leur enfance. Par exemple, faute de données, Cervantes et Copernic n'obtiendront que 105. D'autres cotations traduisaient les préjugés sociaux de Cox et de Terman: certains perdirent des points pour leur insubordination à l'école ou pour leur peu d'intérêt pour les humanités (Gould, 1983). Il s'agit là sans doute d'une des études les plus farfelues de la littérature dite scientifique. Comment peut-on sérieusement prétendre estimer un Q.I. fossile?

Cox estimait l'intelligence entre autres d'après le métier et le statut social: « *Le père fut tanneur après avoir été boucher, ce qui aurait donné à son fils un statut professionnel de Q.I. 90- 100; mais deux parents éloignés reçurent à la guerre des distinctions honorifiques insignes qui témoignaient d'une lignée plus haute dans la famille* » (cité par Gould 1983, p. 204). Ce qui remontera le Q.I. de cette personne à 105.

Ces recherches et la diffusion des idées qu'elles avançaient vont néanmoins servir de support à une augmentation des écoles et des classes pour enfants doués. De telles écoles ou classes existaient depuis le début du siècle, mais c'est principalement dans les années dix et vingt qu'elles connaîtront une véritable expansion. Ces mesures en faveur des enfants « *doués* » faisaient « *partie d'un phénomène social plus large, le mouvement eugéniste, qui proposait l'utilisation des tests de Q.I. comme moyen de différencier les « supérieurs » des « inférieurs » pour l'immigration, la stérilisation et la classification dans les catégories occupationnelles et scolaires* » (Feldman, 1979, pp. 660-661).

Il nous sera permis de souligner, que même en ce début du XXe siècle, la mesure de l'être humain est loin d'avoir la fidélité et l'objectivité que ses promoteurs lui prêtent. Elle est marquée par les convictions dominantes; elle sert davantage à justifier la supériorité et la domination de certains qu'à répondre aux besoins éducatifs.

Une décadence tranquille

La crise de 1929 et l'accession d'Hitler au pouvoir en Allemagne vont ébranler profondément les thèses héréditaristes (Howard et Rifkin, 1979). La réaction contre les thèses officielles allemandes en amène plusieurs à remettre en cause l'affirmation de différences innées entre races (Laurent, 1981). En Allemagne, la douance représentera la force « *positive* » des mesures eugénistes mises en place par le IIIème Reich. La gratuité scolaire sera accordée aux enfants doués et les adultes doués pourront bénéficier d'une formation spéciale à l'école des chefs (Poirier, 1983).

À partir d'horizons fort variés, on essaie parallèlement de démontrer l'influence de nombreux facteurs sur le développement

de l'intelligence. Des anthropologues insisteront sur la diversité culturelle, des psychologues behavioristes prétendront que l'enfant est une table rase, des psychanalystes, des marxistes remettront en cause les postulats héréditaristes (Matalon, 1979).

Les recherches empiriques sur le sujet connaîtront alors un développement important. C'est le début des études sur les jumeaux - tel que proposé initialement par Galton - et sur les adoptions. Les conclusions iront tantôt dans le sens des postulats héréditaristes, tantôt dans le sens des thèses environnementalistes. Les conclusions ne sont guère convaincantes étant donné les difficultés de trouver des enfants adoptés en très bas âge ou des jumeaux séparés très tôt et vivant dans des milieux suffisamment différents. Nous y reviendrons au chapitre 3.

On démontrera néanmoins que l'hypothèse émise par Brigham et couramment admise, à savoir celle d'un meilleur stock génétique des Noirs des États du Nord des États-Unis, n'était pas fondée. Si les Noirs du Nord ont effectivement de meilleures notes de Q.I. que ceux du Sud, cette différence s'accroît avec la durée du séjour dans le Nord. Il s'agirait en fait d'effets culturels à long terme (Laurent, 1981).

La deuxième guerre mondiale et la défaite du nazisme donneront du poids aux arguments de celles et ceux qui dénonçaient un système de classe basé non pas sur la race comme en Allemagne, mais sur l'intelligence innée. *Le mouvement pour les enfants doués commença à battre de l'aile lorsque le pays se détourna de la préparation d'une élite qui dirigerait le monde pour se consacrer au partage plus équitable des fruits du capitalisme et de la démocratie* » (Feldman, 1979, p. 661).

Le mouvement sera ébranlé. En 1929, les deux tiers des écoles américaines avaient des programmes spéciaux. En 1948, il ne restera plus que 15 villes sur 3 200 qui auront conservé des classes spéciales (Chauvin, 1975). Il poursuivra néanmoins ses activités. On réfère généralement à Leta Hollingworth comme étant la principale porte-parole de cette période; on la présente même comme la mère nourricière du mouvement (Davis & Rim, 1985), entre autres, pour ses propositions concernant l'enrichissement de l'enseignement.

Hollingworth sera, elle aussi, une eugéniste convaincue. Elle écrivait en 1929 dans la revue Eugenics que « *pour sauver la civilisation de la barbarie il pourrait être nécessaire de rémunérer la famille selon la valeur de chaque enfant.* [...] *cela pourrait être accompli en versant aux parents d'un enfant qui teste* [...] *au-dessus d'un certain seuil dans les qualités désirées une bourse sur la valeur probable de cet enfant* » (cité par Selden, 1985, p. 40). On aurait par exemple estimé à 100,000$ la valeur d'un fils de scientifique.

Hollingworth sera également connue pour ses recherches

concernant les difficultés d'adaptation d'enfants au Quotient Intellectuel supérieur à 180. Cette population est tellement petite que pendant 23 ans de recherche à New York, elle n'a localisé que douze enfants d'un tel Q.I. Elle conclura, en 1942, à des problèmes de développement émotionnel et social pour ces enfants (Tannenbaum, 1983). Aujourd'hui, cette étude est parfois utilisée pour démontrer que, sans services spéciaux, les enfants « *doués* » rencontrent de graves difficultés et ce, sans préciser que ces résultats ne valent que pour la très infime minorité concernée, soit un enfant sur un million.

Un Lord anglais peu scrupuleux

En Angleterre, à la même époque, Cyril Burt s'attaqua à l'étude des jumeaux. Convaincu de l'innéité de l'intelligence, Burt prétendait que de piètres résultats scolaires s'expliquaient par une infériorité innée. En 1909, il avait déjà réalisé une première recherche sur l'hérédité de l'intelligence. Il utilisa certains tests et demanda également au personnel enseignant, aux directions d'école et à quelques élèves de classer les enfants selon leur intelligence, indépendamment des résultats scolaires, procédé qui redevient actuellement très populaire au Québec et aux États-Unis. Il arriva à la conclusion que les enfants de l'aristocratie étaient plus intelligents que ceux de la petite bourgeoisie et qu'ils devaient cet avantage à l'intelligence supérieure de leurs parents, déduite de la position sociale occupée par ces derniers (Gould, 1983).

L'étude des jumeaux posait deux problèmes particuliers. Il fallait d'abord que le nombre de couples de jumeaux soit suffisamment élevé et ensuite que les deux jumeaux vivent dans des milieux assez différents pour que la comparaison soit valable. Ces conditions satisfaites, si on observait, malgré deux milieux très différents, que les jumeaux obtenaient des notes de Q.I. similaires, on pourrait conclure à l'importance de la composante génétique.

Les résultats des travaux de Burt auront des effets majeurs. Il prétendait avoir étudié un nombre important de jumeaux mais surtout avoir analysé suffisamment les milieux pour pouvoir affirmer qu'ils étaient très différents. Les corrélations trouvées par Burt entre le Q.I. de ces jumeaux correspondaient avec une précision remarquable aux valeurs attendues par les tenants de l'origine génétique du Q.I. (Lewontin et al., 1985).

En 1974, le psychologue américain Leon J. Kamin remarqua que pour trois études différentes de Burt portant respectivement sur 21, 30 et 53 paires de jumeaux, la corrélation entre les Q.I. restait précisément égale à 0,771 (Kamin, 1974; 1977). Une telle coïncidence, statistiquement quasi impossible, amena Kamin à remettre en doute

la valeur des travaux de Burt. « *Les allégations de Burt n'étaient pas plausibles*, écrira Kamin, *cela aurait dû être remarqué tout de suite par n'importe quel scientifique vigilant et consciencieux à la lecture de ses articles* » (Lewontin, Rose et Kamin, 1985, p. 125).

Pourtant ses travaux ont eu une influence déterminante. La notoriété de Burt mais aussi les convictions profondes de nombreux psychologues héréditaristes ont permis que la fraude ne soit pas mise à jour. Car il s'agissait bien de fraude. En 1976, Oliver Gillie, journaliste scientifique au Sunday Times de Londres, se mit à la recherche des deux collaboratrices de Burt. Celles-ci avaient été chargées de faire passer certains tests aux jumeaux, étaient sensées avoir analysé les données recueillies et signaient conjointement certains textes avec Burt. Gillie ne trouva aucune trace de l'existence de ces deux collaboratrices (Gillie, 1977). Le biographe officiel de Burt dut admettre que les accusations portées contre ce dernier étaient, pour l'essentiel, fondées (Hearnshaw, 1979).

Si nous abordons les travaux de Cyril Burt c'est surtout parce que les conceptions de ce dernier ont eu un impact certain sur l'éducation britannique. C'est également parce que Burt a accordé une attention toute particulière à la douance. Il a consacré plusieurs textes et livres à ce thème. Il a collaboré même à la fondation de la MENSA, une association regroupant exclusivement des gens au Q.I. supérieur à 140. On retrouve aujourd'hui des associations MENSA dans plusieurs pays, dont la France et le Québec.

L'introduction de l'examen « *eleven plus* » (11+) par le English General Education Act de 1944 sera l'une des principales victoires des héréditaristes britanniques. Ces tests que tous les élèves devaient passer à la fin du primaire (à l'âge d'environ onze ans, d'où l'appellation) étaient supposés permettre d'évaluer l'intelligence innée des enfants afin d'assurer leur orientation scolaire. 20 % des élèves étaient jugés aptes à poursuivre des études supérieures et étaient dirigés vers une grammar school; les 80 % restants étaient relégués soit dans une école technique, soit dans une école d'enseignement général.

Burt écrira que pour « *éviter le déclin et la chute qui ont eu raison des grandes civilisations du passé* [...]: *il est essentiel, dans l'intérêt commun des enfants eux-mêmes et de la nation dans son ensemble, que ceux qui possèdent les aptitudes les plus hautes - les plus intelligents des intelligents - soient sélectionnés avec autant d'exactitude que possible* ». (cité par Gould, 1983, p. 329).

Il était convaincu que cela permettrait à des enfants de talents, issus de milieux défavorisés, d'accéder à l'enseignement supérieur. Cela est sans doute vrai pour quelques-uns, mais la grande majorité des jeunes défavorisés sera reléguée dans des voies culs-de-sac et subira l'ensemble des effets néfastes d'une telle mesure.

Au Québec, le célèbre rapport Parent s'inscrit dans la foulée des idées de Burt, lorsqu'il affirme, que les travaux sur l'intelligence indiquent qu'entre 11,5 pour cent et 20 ou 30 pour cent des jeunes auraient la capacité innée d'accéder à l'université. (Rapport Parent, vol. 2, 1964, p. 29). Remettre en question ce genre de prophétie arithmétique ne nous amène pas à affirmer que tous les enfants d'un groupe d'âge doivent accéder aux études supérieures; seulement à refuser d'admettre que ceux qui le font y parviennent par supériorité naturelle.

Peu à peu, les principales preuves de l'héritabilité du Q.I. seront remises en question. D'autres éléments viendront en parallèle ébranler les canons des héréditaristes. De nombreux psychologues s'interrogeront sur la nature de l'intelligence; certains introduiront la notion de créativité, d'autres proposeront des modèles beaucoup plus complexes de l'intelligence et prendront à partie le facteur g de Spearman, etc.

Un satellite qui fait du bruit

Les années cinquante ont été marquées par la guerre froide et par le conservatisme. Sous l'influence des tensions internationales engendrées, et surtout à la suite des préoccupations suscitées par le lancement de Spoutnik 1, la recherche de talents prendra rapidement l'allure d'un impératif national (Chappaz, Coste & Chappaz, 1979).

Le lancement du premier satellite artificiel par les Soviétiques, révélant un retard américain à ce niveau, viendra accentuer les critiques envers l'école. On dénonçait déjà la médiocrité de l'enseignement, on se plaignait de l'égalitarisme dominant et de la négligence à l'égard des « *plus aptes* », on prétendait que plusieurs de ces derniers abandonnaient l'école faute de services appropriés (Tannenbaum, 1983).

Un amiral, du nom de Rickover, sera l'un des principaux critiques de l'école publique et l'un des plus ardents défenseurs de programmes d'identification et d'éducation pour créer une élite intellectuelle capable de sortir le pays de l'abîme. Pour lui, la nation était en péril et la seule façon d'affronter la menace soviétique était de stocker les cerveaux; la survivance du « *monde libre* » en dépendait (Tannenbaum, 1983).

L'éducation deviendra une des armes de la Défense. Cela conduira d'ailleurs en 1958 à l'adoption du National Defense Education Act qui faisait de l'identification des enfants doués l'un des six axes prioritaires en éducation. *Les enfants doués devinrent une ressource nationale inestimable, porteuse d'espoir pour la victoire*

ultime de l'Amérique dans la course pour contrôler l'espace et pour ainsi assurer la sécurité nationale et le leadership mondial » (Whitmore, 1980, p. 6). Admettons que les similitudes avec la période actuelle sont frappantes.

Au Québec, on peut constater, au milieu des années cinquante, l'influence de ce courant d'idées. L'enseignement secondaire étant alors largement privé et fortement élitiste ce n'est que pour l'enseignement primaire que certains revendiquent des services spéciaux. Revoyons certains arguments invoqués: « [...] *aujourd'hui, l'école tente d'accommoder la masse et doit adapter son programme au nouvel élève moyen, élève moyen moins brillant que l'ancien. Surtout parce que notre école a fait des progrès rapides au cours des dernières années, l'éducation spéciale des surdoués se pose de façon plus urgente* [...] *Par la force de la sélection naturelle, l'enseignement universitaire et l'enseignement secondaire s'adressent donc à une élite, à des étudiants doués* » (Barbeau, 1956, pp. 11-13).

Barbeau expliquera cette situation de manière tout à fait conforme à l'idéologie dominante de l'époque. « *La Providence a voulu l'existence des déficients mentaux et des surdoués. Aux premiers, elle réserve les tâches humbles; aux derniers, elle confie les postes d'administration, de recherche, de responsabilité* » (p. 14).

Il ajoutera: « *Il existe une corrélation positive entre le niveau social et le degré d'intelligence des parents; dans des conditions normales, un père intelligent sait trouver le nécessaire pour sa famille. De plus, d'après les lois de l'hérédité, un père intelligent a plus de chances d'avoir des enfants brillants qu'un père moins doué* » (p. 23).

Il n'existe aucun recensement des programmes mis sur pied au Québec durant cette période. Certains témoignages nous indiquent cependant que l'entrée précoce à l'école primaire de même que des classes spéciales avec accélération ont été rendues possibles dans plusieurs commissions scolaires. Ces mesures disparaîtront suite à la réforme éducative qui suivra la parution du rapport Parent.

Une période plus libérale

Cet intérêt pour la douance ne durera pourtant que quelques années. Il sera balayé par les mouvements démocratiques des années soixante. Le mouvement des droits civiques et d'autres mouvements sociaux conduiront l'Amérique à adopter comme objectif la diminution des écarts entre les possédants et les autres, y compris par l'éducation; l'intégration scolaire et l'éducation compensatoire remplaceront l'éducation des enfants doués au rang des priorités (Tannenbaum, 1983). L'écart entre différents groupes face aux tests de Q.I. sera alors expliqué non plus en termes d'infériorité généti-

que mais par les conditions de vie particulières des pauvres et des minorités.

Deux aspects des programmes pour enfants doués seront particulièrement pris à partie, le contenu discriminatoire des tests de Q.I. - sur lequel nous reviendrons au chapitre 3 - et le caractère ségrégatif des classes spéciales. On reprochait aussi à ces programmes de recruter principalement de jeunes Blancs de milieu favorisé. En effet, la recherche nationale de talents n'atteindra ni les milieux défavorisés ni les minorités ethniques.

Dans les années soixante, l'intérêt pour les enfants doués demeurera néanmoins présent. Le mouvement aura beaucoup moins d'importance qu'à la fin de la décennie précédente, mais il évoluera cependant de façon significative. Le Quotient intellectuel demeurera l'outil privilégié d'identification des enfants « *doués* », mais on commencera à en souligner les limites et à proposer des outils d'identification plus variés. La créativité s'ajoutera à la notion classique d'intelligence (Witty, 1971; Torrance, 1965). Il y a loin de la coupe aux lèvres et les projets douance demeureront en effet concentrés dans les secteurs traditionnels des sciences, des mathématiques et des langues alors que les arts, les habiletés mécaniques, etc. seront toujours peu considérés (Tannenbaum, 1983).

Les conditions économiques et sociales des années soixante-dix ne favoriseront pas une remontée du mouvement. D'une part, il n'y aura ni pénurie de main-d'oeuvre hautement qualifiée, ni menace de guerre à l'horizon et, d'autre part, on héritera de la décennie précédente des critiques faites à la science, à l'aventure militaire au Vietnam et aux inégalités sociales (Tannenbaum, 1983).

Au Québec, à la même période, on commence à mesurer les effets positifs de l'éducation, en termes économiques. On met en place et on développe un réseau d'enseignement public et gratuit. Cette démocratisation a pour but de satisfaire les nouvelles exigences des industries et de la société québécoise dans son ensemble. Elle est aussi porteuse d'une volonté de rendre accessible à tous cette éducation, tenue pour la garantie du succès, individuel et collectif.

La volonté d'égalisation des chances donnera même naissance à des mécanismes compensatoires qui tiendront compte du rattrapage nécessaire pour les couches sociales les plus défavorisées et assureront que soient comblés certains besoins spécifiques.

Le Québec est, à ce moment, en pleine croissance économique. Ses besoins en main-d'oeuvre spécialisée sont grands. La classe dominante de l'époque ne saurait, à elle seule, combler les postes de commande et d'encadrement. Un tel contexte de prospérité favorise grandement les visions démocratiques et permet de fournir des ressources supplémentaires aux clientèles défavorisées sans que cela ne soit ressenti comme une privation ou un sacrifice.

Les néo-conservateurs contre-attaquent [4]

Les conditions économiques et sociales des années quatre-vingt seront à nouveau favorables au mouvement pour les enfants dits doués. La popularité de ce mouvement atteindra un sommet dans nombre de pays industrialisés. Des associations de promotion seront mises sur pied ou renforcées, certains États reconnaîtront explicitement ces enfants comme une clientèle dite exceptionnelle, etc.

Le début de la décennie sera en effet marqué par l'arrivée au pouvoir de nombreux gouvernements conservateurs: aux États-Unis, en Grande-Bretagne, au Canada, et, plus récemment, au Québec. Ces gouvernements proposent une rupture radicale par rapport aux politiques libérales des décennies précédentes; le néo- conservatisme est né, réponse du pouvoir aux crises économiques et sociales que traversent ces sociétés (Lewontin et al., 1984).

L'idéologie néo-conservatrice remet en question le rôle de l'État, sauf au plan militaire où on assiste à un accroissement de son intervention. Elle propose un retour aux valeurs traditionnelles, (famille, religion, etc.) et une réduction des mesures de protection sociale. Les effets des politiques adoptées en ce sens sont connus: augmentation du chômage et de la pauvreté, accroissement des tensions internationales, etc. (Palmer et Sawhill, 1984).

À la base du néo-conservatisme « *se trouve une certaine tradition philosophique individualiste, qui met l'accent sur la priorité de l'individuel sur le collectif. Cette priorité a un aspect à la fois moral, les droits de l'individu ayant priorité absolue sur les droits de la collectivité* [...] *et un aspect ontologique, la collectivité n'étant rien de plus que la somme des individus qui la constituent* » (Lewontin et al., 1985, p. 21).

Les politiques de l'administration Reagan aux États-Unis montrent bien le sens et les effets du néo-conservatisme. Les programmes sociaux, plus particulièrement ceux s'adressant aux plus démunis, ont été réduits de près de 20 %; l'aide à l'alimentation des familles et des enfants, l'aide au logement, etc. ont été dramatiquement diminuées. La thèse de l'individu principal responsable de sa situation revient en force.

La lutte aux inégalités sociales n'est plus le souci de ces nouveaux conservateurs. Au contraire, si ces inégalités existent, elles seraient le reflet d'inégalités plus profondes qui caractériseraient la nature humaine.

En éducation, les néo-conservateurs proposent un accroissement du financement de l'école privée et de la concurrence entre les écoles, un retour aux valeurs traditionnelles, l'instauration de bons d'éducation versés directement aux parents, etc. Le président amé-

ricain affirmait: « *Nous allons continuer notre travail dans les mois qui viennent pour l'adoption de crédits d'impôt à l'éducation, de bons d'éducation* [...] *de la prière à l'école* ! ...). *Notre projet est de restaurer la qualité de l'éducation en augmentant la compétition et en renforçant le choix des parents et le contrôle local* » (cité par Singer, 1985, p. 357).

Le secrétaire américain de l'Éducation, Terrell Bell, qui est à l'origine du rapport A Nation at Risk affirmait pour sa part qu'il cherchait également à permettre aux instances locales de convertir les budgets spéciaux prévus pour les minorités ethniques et les milieux défavorisés en bons d'éducation. Cela favoriserait selon lui un plus grand engagement des parents et amènerait les enseignantes et les enseignants à être plus sensibles aux besoins de ces enfants, ne serait-ce que pour protéger leur emploi (Bell, 1984).

Le discours militariste sera à la base de l'élitisme qui refait surface aux États-Unis. « *Si une puissance ennemie avait tenté d'imposer à l'Amérique le système d'éducation médiocre qui existe aujourd'hui, nous l'aurions sans doute perçu comme un acte de guerre* [...]. *Nous avons en effet réalisé le geste absurde d'un désarmement éducatif unilatéral* » (NCEE, 1983, p. 5).

Les mesures prises en éducation révèlent également un changement majeur de priorités. La formation d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée, pour répondre aux besoins de l'industrie, remplace les mesures vouées à une plus grande égalité (Carnoy et Levin, 1985). On constate que l'école se conforme encore plus étroitement à l'ordre social: on n'aide plus les plus défavorisés, on cherche plutôt à aider ceux qui sont perçus comme les plus aptes à gravir rapidement l'échelle sociale (Goble, 1986).

C'est dans ce contexte que le mouvement pour les enfants doués parviendra à un niveau de développement jamais atteint précédemment. Pour appuyer cette conception plus élitiste de l'éducation on fera à nouveau appel au déterminisme, ancien ou nouvelle vague comme la sociobiologie.

Tous les arguments utilisés durant les cinquante dernières années en faveur de fonds et de services spéciaux pour les enfants doués seront dépoussiérés et remis à la mode. Ces enfants seraient nos futurs leaders, la sécurité nationale dépendrait de l'exploitation de leurs talents, etc. (Feldman, 1979). On se tournerait une fois de plus vers les étudiantes et les étudiants plus doués afin de renforcer la capacité d'affronter les problèmes complexes que notre société semble incapable de résoudre (Gallagher, 1982).

En mai 1984, 29 États américains étudiaient l'éventualité de la mise en oeuvre de programmes spéciaux pour les enfants doués. De tels programmes étaient déjà implantés dans 11 États, principalement en mathématiques, en sciences et en informatique (Leclerc,

1985). L'élargissement du concept de douance pour inclure la notion de talents, qui a conduit à l'expression « *doués et talentueux* », ne semble pas, à première vue, avoir survécu à la pratique. (Pour la situation canadienne, voir Borthwick et al., 1980).

Au Québec, les trois rapports gouvernementaux portant respectivement sur les fonctions de l'État, la privatisation et la déréglementation, publiés à l'été 1986 entonnent ce même credo néo-conservateur. On y propose la remise à l'entreprise privée de nombreuses sociétés d'État, la privatisation de certains services sociaux, l'introduction de bons d'études, en éducation, etc. (CEQ, 1986).

Le mouvement pour les enfants dits doués peut compter sur des appuis certains. Le ministère de l'Éducation a publié un énoncé de politique sur le sujet (MEQ, 1985), la Commission des écoles catholiques de Montréal a organisé un premier colloque sur ce thème auquel participaient plus de 600 personnes (CECM, 1985), plusieurs commissions scolaires ont développé des services particuliers, les journaux ont consacré plusieurs articles à cette question, etc. Un organisme visant à promouvoir le plein épanouissement des jeunes « *doués ou talentueux* » aussi bien dans le milieu scolaire que dans la société a même été créé. (Douance-Québec, 1985).

Pourquoi ce courant conservateur prend-il tant d'ampleur, balayant sur son passage les idéaux de démocratisation de la révolution tranquille? Il ne faut pas perdre de vue que nous sommes à la fin d'une crise économique, et en pleine restructuration capitaliste. Cela a pour effet de réduire le nombre d'emplois en général, et le nombre d'emplois intéressants en même temps. Les parents des classes favorisées, qui avaient manifesté leur accord face à la mobilité sociale en période d'abondance, ont tendance, même de façon inconsciente, à se replier vers des idéaux moins démocratiques, en période de rareté, de façon à protéger leurs privilèges et leur progéniture.

Pour permettre à leurs enfants d'obtenir les « *meilleures places* » ils essaieront de leur assurer la « *meilleure éducation* ». Certains parents chercheront à retrouver la qualité, soi-disant perdue, en dirigeant leurs enfants vers les écoles privées. D'autres donneront leur appui à la création de services particuliers pour les enfants dits doués, à l'intérieur du système public.

Quant au personnel enseignant, son intérêt pour la douance s'explique en partie par le fait que les coupures de ressources, jointes à l'intégration des élèves en difficulté sans support pédagogique adéquat, ont entraîné des difficultés croissantes au niveau de l'organisation pédagogique. Plusieurs enseignantes et enseignants, surtout au secondaire, verront dans la création de classes ou de services spéciaux pour élèves « *dits doués* », une solution au moins partielle à leurs problèmes.

De façon générale, le mouvement pro-douance propose une solution élitiste aux problèmes de l'école actuelle, il est porteur d'une conception conservatrice de la société et de la démocratie. Ses promoteurs veulent mettre en place dans l'école d'aujourd'hui ce que les néo-conservateurs mettent en projet pour la société de demain.

Comme aux périodes précédentes, la douance doit être définie et mesurée. Encore une fois, le déterminisme biologique refait surface. Des psychologues tels Jensen et Eysenck vont reprendre à leur compte les thèses anciennes sur l'inégalité biologique des races et des classes sociales. Dans son fameux article paru dans le Harvard Educational Review, Jensen (1969) s'en prendra violemment aux programmes d'éducation compensatoire voyant dans leur échec la confirmation de la détermination génétique de l'intelligence. Il serait vain, selon lui, de vouloir donner à tous la même éducation; il faudrait plutôt concevoir le système éducatif en fonction des prétendues différences innées qui caractériseraient l'être humain. [5] Ce célèbre psychologue américain sera d'ailleurs l'un des promoteurs de la douance (Jensen, 1981).

En Grande-Bretagne, Eysenck défendra les mêmes thèses. « *Les enfants de la classe ouvrière réussissent moins bien* [aux tests de Q.I.] *que les enfants de classe moyenne, ce qui pourrait être dû à des différences naturelles d'intelligence* » (Eysenck, 1979, p. 23). Il reprendra les thèses eugénistes de Hollingworth en proposant d'encourager la reproduction des personnes d'un Q.I. élevé et de décourager celle des personnes qui se retrouvent à l'autre extrémité de l'échelle. Il proposera un retour aux tests dits de réaction proposés un siècle plus tôt par Galton (Eysenck, 1983).

Toutes les personnes qui font la promotion de la douance ne partagent évidemment pas des points de vue aussi extrêmes. Il serait par contre erroné de considérer Eysenck et Jensen comme des marginaux, leur influence est très grande.

La réalité est complexe. Des motifs divers inspirent les promoteurs de la douance, on invoque des thèses biologiques variées, on propose des moyens différents. Néanmoins, les tendances qui se dégagent ne sont pas en rupture avec les caractéristiques historiques du mouvement. Le prochain chapitre sera consacré aux arguments invoqués à la défense de services spéciaux pour ces élèves et le suivant à l'étude des courants qui traversent ce mouvement au Québec et aux États-Unis.

EN RÉSUMÉ

La promotion de services spéciaux pour les enfants dits doués se présente à maintes reprises, au cours de l'histoire récente, comme intégrée à des mouvements sociaux plus larges. Par exemple les liens avec le mouvement eugéniste sautent aux yeux. Galton, Terman, Hollingworth et plusieurs autres furent des membres influents de l'un et l'autre mouvements.

La popularité ou la marginalité de ces mouvements sont par ailleurs grandement influencées par des facteurs économiques et sociaux. Les périodes de crise les voient croître alors qu'ils déclinent en période d'abondance. Les propositions élitistes de Galton et de Terman ne le sont sans doute pas davantage que l'élitisme dominant de l'Angleterre du XIXème siècle et de l'Amérique du début du vingtième.

En retour, ces mouvements influencent directement les pratiques sociales. L'adoption aux USA en 1924 de l'Immigration Act qui fixait des quotas d'immigration selon les pays d'origine ou encore la mise en place en Angleterre d'un système scolaire à trois voies à partir de 1944 en sont des exemples.

La mesure et la classification des êtres humains demeurent le fondement de l'éducation spéciale pour les enfants dits doués. Ses promoteurs s'appuient généralement sur une conception déterministe, héréditariste et fixiste de l'intelligence humaine; certains affirment même que les différences entre races et entre classes sont la preuve de l'inégalité des êtres humains entre eux. Les instruments de mesure développés ne sont jugés valables qu'en autant qu'ils viennent confirmer la hiérarchie sociale existante; pour ces raisons, les tests de Galton, les premières tentatives de Broca n'ont pas été retenus.

Ce qui, aux différentes époques, fut présenté comme vérité scientifique paraît aujourd'hui fortement marqué par les convictions des chercheurs et par les thèses dominantes sur la nature humaine. La science n'a pas la neutralité qu'on lui prête, surtout lorsqu'il s'agit d'une science humaine comme la psychologie.

Dans les périodes où la douance n'a pas la faveur populaire, les thèses dominantes sur la nature humaine mettent l'accent sur l'environnement comme facteur expliquant les écarts entre les groupes sociaux. On est confiant que l'être humain peut agir sur sa propre histoire et se transformer lui-même, à condition qu'on lui en donne les moyens. Au contraire, la douance est à l'honneur à des époques où on fait porter aux individus le poids de leurs suc-

cès ou de leurs échecs, voyant dans l'être biologique la principale explication des comportements et des positions sociales.

Il n'est pas surprenant, comme l'ont souligné maints auteurs, qu'un clivage entre progressistes et conservateurs marque généralement ces débats. Tout débat sur l'éducation s'appuie sur une conception de l'enfant, de la connaissance et de la société; ces débats sont encore plus polarisés quand il s'agit de définir les *« meilleurs »*, leur nature et leurs caractéristiques.

CHAPITRE II

CRITIQUE DES ARGUMENTS INVOQUÉS POUR LA PROMOTION DE SERVICES SPÉCIAUX

CHAPITRE II

Je suis de toute façon, moins intéressé par la taille et les circonvolutions du cerveau d'Einstein que par la quasi-certitude que des individus d'un talent égal ont vécu et sont morts dans les champs de coton et dans les ruines.

Stephen Jay Gould, Le pouce du panda

L'histoire permet de saisir l'origine de certaines idées, de certaines thèses, elle révèle les contextes économiques et sociaux qui favorisent le renforcement de certains mouvements, de certaines conceptions pédagogiques. Le mouvement en faveur de services spéciaux pour les élèves dits doués porte la marque de ses origines. On y décèle un projet qui conduira à de plus grandes inégalités scolaires et à une accentuation des injustices sociales.

Mais l'histoire ne fixe pas les trajectoires futures de façon déterministe. Les situations se transforment parfois radicalement et ces changements peuvent modifier en profondeur des institutions, une société. La douance pourrait par exemple s'être affranchie de ses origines, comme la chimie moderne profondément « *matérialiste* » l'a fait de l'alchimie, ce savoir occulte basé sur des spéculations mystiques concernant la transmutation de la matière.

Le présent chapitre sera consacré à l'analyse des arguments invoqués aujourd'hui à la défense de services éducatifs particuliers pour les élèves dits doués et talentueux.

Les arguments sont nombreux. Les enfants doués seraient les plus négligés par le système scolaire actuel, l'absence de services spéciaux les conduirait à l'ennui, à la sous-performance et à l'abandon scolaires, voire à la délinquance et au suicide. Les données et les situations évoquées tracent parfois un portrait tellement sombre que nous serions portés à intervenir pour des raisons strictement humanitaires.

Comme les enfants en difficulté, les enfants doués représenteraient une clientèle exceptionnelle, ce qui leur donnerait droit à des services exceptionnels; égalité des chances obligerait. Cet argument serait conforté par l'idée que ces enfants, qui sont au fond notre plus grande richesse naturelle, seront normalement appelés demain à nous diriger, à résoudre nos problèmes économiques et sociaux.

Le premier faisceau d'arguments est surprenant, de prime abord, ils affrontent l'expérience commune. Il nous a semblé nécessaire d'examiner de plus près les difficultés rencontrées à l'école par l'ensemble des enfants afin de mieux saisir l'importance relative de celles rencontrées par les enfants dits doués.

Ensuite, nous avons voulu revenir sur l'utilisation faite du concept d'égalité des chances, sur le parallèle douteux avec les enfants en difficulté et interroger le modèle un peu inquiétant de la prédestination des chefs.

Nous avons procédé à une brève revue des acquis de la sociologie de l'éducation au Québec, aux États-Unis et en France. Nous ferons également état de deux recherches conduites à notre demande à partir de données disponibles pour la Commission des écoles catholiques de Montréal. Cet ensemble de données révèle de nombreuses erreurs et des oublis majeurs dans les faits invoqués par les défenseurs de la douance.

Même en admettant que les données avancées soient choisies, de façon plus ou moins consciente, ou par conviction, pour servir une thèse, l'exagération des difficultés rencontrées par les élèves dits doués et talentueux demeure incompréhensible. À moins que l'on n'accepte la fable de Platon que nous avons présentée au premier chapitre.

Si l'on donne une valeur différente à divers groupes d'enfants, si l'on postule que certains ont été forgés d'or alors que d'autres sont constitués de métaux de moindre valeur, on comprend mieux les arguments invoqués. La perte d'un peu d'or serait bien plus dramatique que la perte d'une quantité égale ou plus grande de vil métal.

C'est sur la base des principes d'équité et de justice et en nous appuyant sur les nombreuses données disponibles que nous entendons démontrer que les motifs invoqués pour justifier des services particuliers pour les enfants dits doués ne résistent pas à l'analyse.

Les données dont nous disposons vont au contraire nous conduire à la nécessité de poursuivre et d'accentuer les interventions et les moyens pour corriger les inégalités scolaires. L'intelligence gaspillée, pour reprendre le titre d'un excellent ouvrage de Michel Schiff, ne se trouve pas surtout du côté des enfants dits doués, mais bien dans l'exclusion et la marginalisation scolaires d'une proportion importante des jeunes, très majoritairement issus de milieu économiquement faible et de minorités ethniques.

UN DRAME MONTÉ DE TOUTES PIÈCES

Certains considèrent plus de 20 % des élèves comme doués et talentueux alors que d'autres limitent ce groupe à 2 % ou 5 % de la population scolaire; on peut encore restreindre la douance aux seules « *aptitudes intellectuelles* » telles que mesurées par les tests de Quotient intellectuel, ou élargir celle-ci à la créativité, au leadership, etc.

Dans un champ d'étude aussi mal défini, il n'est guère facile de cerner précisément les réalités décrites par différents auteurs. Bien plus, comme c'est le cas dans de nombreux textes québécois, les auteurs qui adoptent une conception élargie de la douance appuient leur thèse sur des études, généralement américaines, qui elles sont fondées sur une conception étroite.

Décrire les difficultés rencontrées par 20 % des élèves qu'on dit les plus doués, comme le fait le ministère de l'Éducation du Québec ou le Conseil supérieur de l'Éducation, en apportant en preuve une littérature américaine fondée sur une approche étroite de la douance affaiblit déjà la validité de l'argumentation. Nous allons néanmoins passer outre à cette anomalie, tout en tentant d'être plus rigoureux.

Premier acte: la négligence

Les promoteurs de la douance, peu importe la définition retenue pour ce concept, affirment que les enfants dits doués sont les plus négligés par le système éducatif. On va jusqu'à dire qu'ils sont les plus défavorisés (Terrassier, 1981), les parias de l'école, délaissés en faveur des enfants en difficulté alors que ce sont eux qui ont davantage à retirer de l'école (Thomas, cité par The Gazette, 5 avril 1986); que leurs besoins, leurs aptitudes ne sont pas reconnus (Davis et Rim, 1985); qu'aucun groupe, sauf les Noirs, n'ont souffert d'autant d'incompréhension et d'exploitation (Whitmore, 1980); qu'ils reçoivent et de loin la pire éducation, que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en Grande-Bretagne (Vernon, Adamson et Vernon, 1977).

Quelques raisons sont avancées pour expliquer cette négligence. On dira que la démocratisation de l'éducation a désavantagé cette minorité (MEQ, 1985, Comité douance, 1982), que l'enseignement en classe régulière, dirigé vers les élèves moyens ou vers les plus faibles, laisse les plus « *aptes* » sur leur appétit (Vernon et al., 1977).

Des études récentes viennent cependant démentir ces affirmations. Après un examen exhaustif des données sur la situation scolaire américaine, Hawley et ses collaborateurs concluront « *Nous avons trouvé très peu d'évidence à l'effet que les politiques axées sur une plus grande égalité aient amené une diminution des programmes et des pratiques orientés vers l'excellence ou vers la réponse aux besoins des élèves les plus aptes au plan scolaire* » (1984, p. 132).

De même se basant sur une des études sociologiques majeures de ces dernières années, qui a scruté le vécu et les pratiques scolaires de milliers de classes américaines, Goodlad écrira « *La croyance populaire veut* [...] *que les enseignants de ces classes* [hétérogènes] *aient tendance à diriger leur enseignement vers les élèves les plus faibles, désavantageant et ralentissant ainsi les élèves les plus forts.*

Nos données contredisent cette affirmation: la plupart des classes hétérogènes ressemblaient davantage aux classes enrichies qu'aux classes allégées, dans presque tous les domaines étudiés » (1984, p. 156).

Deuxième acte: les conséquences individuelles

Nous sommes ici au coeur du drame. La très grande majorité, pour ne pas dire la totalité des écrits sur la douance insistent sur les conséquences de cette négligence. On mettra l'accent sur un aspect ou sur un autre, on apportera certaines nuances ou on dramatisera davantage, mais il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, la situation décrite porte les couleurs du deuil.

Ces enfants rencontreraient des problèmes de toutes sortes:

- « *C'est ainsi qu'on parle de gaspillage de talents, de nivellement par le bas, d'élèves sous performants, d'élèves remplis de talents et qui décrochent* » (MEQ, 1985, p. 13).
- « *... il risque, à plus ou moins long terme de rejoindre le rang des handicapés* » (Larivée, 1980, p. 13).
- « *Les études sur les taux d'abandon scolaire, sur la délinquance et le suicide démontrent la nécessité de procurer certains programmes spéciaux pour les enfants doués et talentueux* » (Tuttle, 1979, p. 13).
- « *Ainsi, de fil en aiguille ces élèves se retrouvent-ils dans une situation concrète d'inadaptation à l'intérieur de l'école et de la société* » (États généraux, 1986, p. 196).
- « *Certains, sous les pressions de pairs désintéressés et antipathiques cachent leurs habilités et talents particuliers* » (Davis et Rim, 1985, p. 1).
- « *Je ne sais rien de plus triste que la lente dégradation d'un génie potentiel asphyxié par le milieu normal ... L'ennui dans les salles de classe ... tue le surdoué: le mot n'est pas trop fort puisqu'il finit par renoncer à son génie ...* » (Chauvin, 1975, p. 7).
- « *... plusieurs enseignants ... manifestent de l'hostilité envers ceux qui sont doués* » (Karnes, 1983, p. 61).

Certains font preuve à l'occasion d'un peu de modération reconnaissant que « *dans l'ensemble ces enfants s'adaptent bien et réussissent mieux que la moyenne mais ces réussites ne signifient pas qu'ils développent leur potentiel de façon maximale ...* » (Comité Douance, 1982, p. 19).

Au plan socio-émotif on oscille entre la thèse voulant que ces élèves rencontrent peu de problèmes (Vincent, 1983, Gallagher, 1985) et la thèse opposée qui leur prête des problèmes d'anxiété, d'insécurité, etc. (Chauvin, 1975, Whitmore, 1980). Cependant, « *toutes les enquêtes portant sur les doués à problèmes imputent leurs difficultés soit à leurs parents (trop exigeants ou pas assez, ayant un*

niveau d'instruction et d'ambition très bas) soit à leur personnalité, en particulier une faible résistance à la frustration » (Bert, 1978, p. 62).

Quant à ceux qui croient qu'en général ces élèves se tirent assez bien d'affaire dans l'école actuelle, ils seraient bien sûr dans l'erreur (Vincent, 1983, Vernon, 1979, MEQ, 1985). Mais les études de Terman, dira-t-on, celles qui ont démontré que les enfants au Q.I. supérieur à 135 s'en tiraient bien même en l'absence de services spéciaux. On rétorquera que ces études ont conduit à développer certains mythes (MEQ, 1985, Whitmore, 1980) que l'ensemble des auteurs, comme nous l'avons constaté, s'acharnent à combattre.

Troisième acte: les conséquences sociales

Si on insiste énormément sur les conséquences personnelles de la situation présente des enfants dits doués à l'école, on souligne également le gaspillage énorme qui en découle. On parle de véritable tragédie sociale (Gallagher, 1985) d'une ressource naturelle inestimable qu'il ne faut pas gaspiller (Davis et Rim, 1985) d'une mine d'or « *dont l'importance peut être plus grande que la bombe atomique* » (Chauvin, 1975, p. 23). Car ces enfants « *sont la différence entre ce que nous sommes et ce que nous pourrions être comme société* » (Gallagher, 1985, p. 4.). Ils deviendront les adultes de demain capables de résoudre les problèmes sociaux (MEQ, 1985).

Lorsque décrit par une certaine presse, le drame devient catastrophe. « *Dans les écoles du Québec, les vraies victimes sont les plus doués* » (L'Actualité, septembre 1984, p. 48). On cite le cas d'un élève classé perturbateur parce qu'il va trop vite, d'un autre refoulé à l'arrière de la classe parce qu'il répond à toutes les questions, d'un troisième qui a de mauvaises notes pour éviter de se faire traiter de petite « *bol* », d'une autre encore dont les effets personnels ont été l'objet de vandalisme parce qu'elle avait obtenu la note de 100 à un examen.

Les décrocheurs seraient souvent des doués, la population des prisons du Québec aurait une plus forte proportion de doués que celle que l'on retrouve dans la population en général, etc. On ajoutera encore « *Il ne s'agit pas simplement d'une poignée de cas exceptionnels. Les enfants doués, les 20 pour cent du haut de l'échelle des aptitudes, ce sont 200,000 élèves du primaire et du secondaire sur un million* » (Deshaies, 1984, p. 50). « *Les surdoués sont-ils des enfants martyrs?* » titrera un hebdomadaire français (L'Express, 8-15 octobre 1986). S'en tenant à ce qui précède, on le croirait bien.

Épilogue: ce qu'il leur fallait démontrer

Dans une dramatique aussi bien construite, l'épilogue va de soi. Il faut de toute urgence mettre sur pied des services particuliers pour ces élèves.

Mais avant de souscrire à ces conclusions nous allons étudier les données à l'appui du drame, les comparer aux faits sociaux. L'abandon scolaire, la sous-performance, l'attitude des enseignantes et des enseignants de même que les conséquences sociales présentées seront scrutés. Nous devrons, pour cela, faire référence à la douance définie à partir du Quotient intellectuel; le Q.I. sera lui-même critiqué dans le prochain chapitre. Nous allons constater que le drame n'existe que dans l'esprit de ceux qui l'ont créé.

Nous ne nions pas que des enfants qui pourraient réussir très bien à l'école y rencontrent des difficultés, après tout ce ne sont pas des surenfants; mais ces difficultés sont-elles plus importantes que celles vécues par l'ensemble des élèves? Seule une réponse positive à cette question pourrait justifier la mise sur pied de services particuliers. L'absence de tels services n'implique pas par contre « *de laisser ces élèves à eux-mêmes* » (Vincent, 1983, p. 187), puisqu'ils ont accès aux mêmes services que les autres élèves de l'école.

Abandonnent-ils davantage l'école?

Les données avancées pour affirmer que l'abandon scolaire est un problème chez les jeunes dits doués sont peu nombreuses. Si certains auteurs insistent sur la proportion anormalement élevée de décrocheurs doués, d'aucuns concluent à une proportion équivalente à celle que l'on retrouve chez l'ensemble des élèves alors que d'autres, sans comparer, se scandalisent tout simplement que cela puisse exister.

Dans la première catégorie, une étude menée dans l'État de New York en 1973 aurait révélé que 19 % des élèves du secondaire qui quittaient l'école pouvaient être classés comme doués. (Cité par Davis et Rim, 1985; Lajoie et Shore, 1981; Bert, 1978). Une autre étude estime par ailleurs que 30 % des élèves possédant une habileté intellectuelle supérieure abandonneraient l'école, soit une proportion deux fois plus élevée que pour l'ensemble des élèves (cité par Rubenzer et Twaite, 1979).

Dans une revue de littérature sur la douance au secondaire, Miller affirme que « *les jeunes doués ont abandonné l'école dans des proportions de trois à cinq fois supérieures au reste de la population étudiante* » (1982, p. 1). Une autre étude conduite en Iowa révélerait que 17,6 % des enfants doués ne terminent pas leur secondaire (cité par Yewchuk, 1984).

Un peu plus modérée, une étude spécifique sur ce sujet conclut: « *L'ensemble des données sur l'abandon suggère, pour le moment, que la proportion de décrocheurs doués correspond à la moyenne... D'un autre côté, une définition élargie de la douance*

pourrait inclure davantage de décrocheurs ... Le meilleur estimé semble être que les doués sont au moins en proportion équivalente chez les décrocheurs » (Lajoie et Shore, 1981, p.141).

Finalement, en bas de gamme, French (1981) affirme que les études récentes indiquent qu'entre 8 % et 11 % des décrocheurs ont un Q.I. supérieur à 110. Faut-il rappeler qu'environ 25 % des élèves entrent dans cette catégorie, ce qui indiquerait une forte sous- représentation de ce groupe chez les décrocheurs.

À partir de ces données, on affirmera que « ... *beaucoup de jeunes doués ... abandonnent prématurément l'école* » (Massé, 1980, p. 14) ou encore « ... *qu'il est évident que de nombreux jeunes américains des plus doués frustrés par la nature de l'école secondaire abandonnent en cours de route* » (Whitmore, 1980, p. 374). Certains reconnaîtront que le danger d'abandon est faible mais que ces enfants ne développent qu'une partie de leur potentiel (Comité Douance, 1982).

On peut interroger sérieusement l'aveuglement des promoteurs de la douance et la validité « *scientifique* » des revues dans lesquelles les plus extravagantes de ces données sont publiées. La sociologie de l'éducation fournit en effet une somme importante de données sur l'abandon scolaire qui, dans leur ensemble, contredisent les thèses rappelées précédemment. Voyons ces données d'un peu plus près.

Ce qu'il en est

Une étude conduite dans deux écoles secondaires de Montréal en 1971 et 1972 contredit franchement les « *données* » déjà mentionnées. On a constaté par exemple que le Q.I. de la majorité des décrocheurs se situait entre 91 et 110. Les décrocheurs proviennent en plus grande proportion de familles à faible revenu et ils ont connu de nombreux échecs tant au primaire qu'au secondaire. La conclusion de l'étude mérite d'être citée:

> « Dans nos premières réflexions sur l'abandon scolaire, nous nous attendions à trouver un nombre important d'étudiants bien portants et intelligents qui quittaient l'école parce qu'ils la trouvaient ennuyeuse; qui en fait, portaient un jugement rationnel sur ce qui était le mieux pour eux et quittaient l'école dans une position de force plutôt que de faiblesse [...] *Nous n'avons trouvé aucun étudiant correspondant à cette description* » (Zamangadeh et Prince, 1978, p. 302).

Lajoie et Shore, que nous avons cités un peu plus haut, font référence à un texte de Zamangadeh paru en 1975 portant sur la prévention de l'abandon scolaire. Comment peuvent-ils avoir omis cet autre texte paru trois ans avant leur propre publication?

Une étude, menée en 1973-1974, à Toronto cette fois, auprès de plus de 500 décrocheurs indique que peu d'entre eux réussissaient bien à l'école. On a identifié six types de décrocheurs: le classique (23 %), ceux qui quittent pour travailler (53 %), celles qui fondent un foyer (6 %), les supports de famille (7 %), les immigrants récents (2 %) et l'élite intellectuelle (3 %). Cette dernière catégorie sera l'objet de notre attention:

> « *Ce sont des élèves qui semblent avoir la capacité de bien réussir à l'école, mais qui rejettent le système. Ce groupe, quoique l'objet de beaucoup d'attention de la part des médias et des échantillons ces dernières années, ne comptait que pour 3 % de l'échantillon total* » (Reich et Young, 1975, p. 9).

On ajoutera encore qu'ils sont « *radicalement différents des autres.* » Environ 20 % sont déjà retournés à l'école dans un autre endroit, et 82 % de ceux qui ne l'ont pas fait ont comme projet immédiat de poursuivre leur éducation (Ibid, p. 13).

L'abandon scolaire est un problème majeur pour l'école québécoise. Ce ne sont pas les enfants que l'on dit doués qui en sont les premières victimes. Les caractéristiques personnelles et sociales du jeune décrocheur québécois sont connues:

- ils sont d'origine sociale plus modeste (FCSCQ, 1975), le revenu et le niveau d'éducation de leurs parents sont inférieurs à la moyenne (Horwich, 1979);
- à la CECM, ils sont surreprésentés dans la voie allégée (Crespo et Michelena 1976), alors qu'on compte 24 % d'abandon dans la voie allégée, on n'en compte que 3 % en voie enrichie (Crespo et Michelena, 1981);
- ils proviennent davantage du secteur professionnel. En 1973-74, 46 % des décrocheurs provenaient du secteur professionnel alors que ce secteur représentait 36 % de la clientèle (FCSCQ, 1975);
- ce sont surtout des garçons (Maisonneuve, 1984);
- à Montréal, dans les secteurs les plus défavorisés, le taux de non-fréquentation scolaire des 15-17 ans est de 15,4 % alors qu'il n'est que de 6,6 % dans les secteurs les plus favorisés (CSIM, 1984);
- parmi les principaux motifs invoqués on note la recherche d'un emploi, le besoin d'argent, le dégoût pour l'école et chez les filles des raisons familiales (grossesse, aide à la maison) (FCSCQ, 1975);
- concernant l'école, les décrocheurs se plaignent surtout de la pauvreté des relations interpersonnelles et du caractère artificiel des programmes scolaires qui ne rejoignent en rien leur vie d'adolescent (Caouette, 1985);
- 75 % des décrocheurs sont âgés d'au moins 17 ans. « *Le phénomène de l'abandon scolaire apparaît donc lié de près à celui du retard scolaire* » (MEQ, 1986, p. 26).

Aux États-Unis une étude récente (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986) du Educational Testing Service, à partir d'une banque de données représentative contenant 130,000 dossiers et d'un suivi de 2,000 décrocheurs, confirme les données précédentes:

- les décrocheurs sont en grande proportion d'origine sociale inférieure et sont surreprésentés chez les minorités ethniques;
- leur famille est moins en mesure de leur offrir un support éducatif adéquat;
- ils ont de moins bons résultats scolaires et sont davantage insatisfaits de l'école.

Certains auteurs se sont attardés à étudier les causes de cette situation et à proposer des mesures correctrices. Le contenu abstrait de l'enseignement est souvent mis en cause, le rôle de l'école dans la reproduction de la stratification sociale également (Fine, 1986). On suggère, entre autres, d'aider les jeunes filles enceintes, de soutenir financièrement les élèves qui ont des besoins économiques, d'élaborer des programmes pour aider les élèves qui ont de mauvaises performances (Ekstrom et al., 1986).

Faisant état de cette situation dramatique pour les jeunes de milieu populaire et de minorités ethniques, Mann (1986) dénonce l'absence de mesures et de moyens pour corriger la situation. "I constate qu'en 1984, alors que 29 États avaient établi des programmes pour les jeunes doués et talentueux, aucun n'avait pris de mesures pour permettre à ceux qui seraient davantage affectés par l'augmentation des exigences scolaires de faire le rattrapage nécessaire.

Qu'une proportion de jeunes qu'on évalue à près de 30 % de la population scolaire soit privée d'une formation de base de niveau secondaire, reconnue par tous comme étant un minimum pour être en mesure de faire face aux changements rapides de la société et de la production, voilà où se trouve le véritable gâchis. Peut-être faudrait-il que les promoteurs de la douance s'ouvrent à d'autres horizons et comprennent qu'il est indécent qu'un jeune soit privé de cette formation, que son Quotient intellectuel soit de 100 ou de 120.

Exploitent-ils moins leurs capacités?

La sous-performance est définie en comparant les résultats obtenus par un élève à un test standardisé de connaissances et ceux obtenus à un test d'aptitudes intellectuelles. Lorsque l'élève obtient des résultats au test standardisé inférieurs à ceux attendus en vertu du test de Q.I., on parle de sous-performance. Bien entendu la notion est contestable puisqu'elle considère le Q.I. comme « *objectif* ». Nous

allons néanmoins l'utiliser puisque c'est à partir d'elle qu'on tente d'évaluer à quel point les enfants dits doués sous-performent par rapport aux autres élèves.

Whitmore (1980) a consacré une importante monographie à cette question qui sert aujourd'hui de référence essentielle, sinon unique sur le sujet. On y apprend que selon différentes études entre 15 % et 50 % des enfants doués seraient des sous-performeurs. En Angleterre, les tests standardisés auraient révélé qu'environ 25 % des enfants doués sous-performaient. « *Si tous les enfants doués des écoles américaines étaient identifiés par des tests d'aptitudes intellectuelles et leurs résultats comparés à ceux obtenus à des tests standardisés, on pourrait identifier jusqu'à 70 % de sous-performeurs* » (p. 166).

Elle explique ainsi la situation: « *La littérature a clairement démontré que les caractéristiques personnelles de l'enfant de même que les parents ou la vie à la maison sont les principales causes de sous-performance ...* » (Whitmore, 1980, p. 189).

Les étudiants doués fréquentant des classes spéciales pour sous-performeurs ont identifié les facteurs scolaires suivants à l'origine de leurs difficultés (Davis et Rim; 1985, Whitmore, 1980):

- un manque de respect pour chaque individu;
- un climat compétitif;
- la rigidité du cadre scolaire;
- le stress causé par l'évaluation externe;
- le syndrome de l'échec;
- le contrôle total de l'adulte sur la situation scolaire;
- un contenu peu stimulant.

Il est à noter que l'ensemble de ces facteurs expliquent de nombreux autres problèmes scolaires et non la seule sous-performance des jeunes doués.

Vernon (1977) constate que les sous-performeurs viennent souvent de foyers instables ou brisés et d'un milieu socio-économique défavorisé où il y a peu de tradition et de préoccupation pour l'enseignement supérieur.

Pourtant, on continuera d'affirmer que « Parce qu'ils s'ennuient, parce qu'ils trouvent le rythme d'apprentissage trop lent et les sujets d'études ou d'activités déjà connus, certains jeunes manifestent leur désintéressement dans des comportements de « *sous-performeurs* » (CSE, 1983, p. 11), ou encore que de nombreux élèves « *n'ont pas maintenu leur performance dans un champ d'activités parce qu'ils se sentaient constamment freinés par une démarche ajustée aux individus plus lents* » (Comité douance, 1982, p. 42).

TABLEAU 1

Différences moyennes entre les résultats obtenus et les résultats prévus (Basés sur le Q.I.) Race, classe et sexe pour sept cohortes de Q.I. (Le nombre entre parenthèses indique le nombre de cas)

	74,9 et -	75-84,9	85-94,9	95-104,9	105-114,9	115-124,9	125 et plus	Sous-groupe
Blanc								
Garçons classe	.	2,296	,399	1,211	,396	,827	,163	,774
moyenne	.	(2)	(12)	(65)	(45)	(19)	(18)	(169)
Filles classe	1,794	,221	,356	1,303	,225	,367	,109	,631
moyenne	(2)	(3)	(14)	(73)	(36)	(32)	(42)	(204)
Garçons classe	,175	,804	,024	,012	,304	-,615	-,744	,038
ouvrière	(1)	(8)	(12)	(35)	(7)	(6)	(4)	(74)
Filles classe	,264	1,156	,487	,431	,187	,350	-,379	,348
ouvrière	(1)	(4)	(8)	(30)	(15)	(11)	(6)	(76)
Noir								
Garçons classe	,558	-,019	-,373	-,014	-,350	-,268	-,533	-,139
moyenne	(2)	(7)	(10)	(41)	(15)	(5)	(3)	(91)
Filles classe	-,085	-,462	-,767	-,022	-,494	-,043	-1,894	-,293
moyenne	(1)	(7)	(9)	(36)	(25)	(4)	(3)	(104)
Garçons classe	,301	-,415	-,775	-,911	-,805	-,320	-2,093	-,672
ouvrière	(16)	(23)	(38)	(68)	(18)	(7)	(1)	(178)
Filles classe	-,976	-,142	-,782	-,813	-1,267	-,634	-,998	,682
ouvrière	(6)	(36)	(51)	(69)	(27)	(7)	(1)	(206)
TOTAL	**,542**	**-,035**	**-,429**	**,166**	**-,189**	**-,205**	**-,105**	**-,007**
	(29)	(91)	(154)	(417)	(188)	(98)	(78)	1,102)

Tiré de Gordon, 1976. Un nombre positif indique une « *sur performance* » et un nombre négatif une « *sous-performance* ». Plus le nombre est élevé, plus la sur ou sous-performance est importante.

Quoique les promoteurs de la douance n'en fassent pas état, certaines données permettent de comparer la sous-performance des enfants dits doués à celle des autres groupes d'élèves. Ainsi, une étude menée auprès de 1 102 jeunes de 5ième et 6ième années du Chicago métropolitain révèle que les élèves avec un Quotient intellectuel supérieur à 125 ne sous-performent pas davantage que les autres et que d'autres facteurs, tels l'origine sociale et ethnique, sont des causes plus importantes de sous-performance (Gordon, 1976).

Le tableau 1 présente les principaux résultats de cette recherche:

- la lecture de la dernière rangée fournit des informations sur la performance relative des diverses cohortes de Q.I. La sous-performance de la cohorte 125 et plus est moins importante que celle observée pour les cohortes 105-114,9 et 85-94,9;
- la dernière colonne permet de constater des différences majeures entre les différents groupes. Alors que les jeunes blancs « *surperforment* » de façon générale, les diverses catégories de jeunes Noirs sous-performent. À noter également les différences importantes entre les jeunes de classe ouvrière et ceux de classe moyenne;
- si on analyse seulement le groupe des jeunes Blancs les seuls sous-groupes qui sous-performent sont les jeunes de classe ouvrière, principalement les garçons, dans les cohortes supérieures de Q.I. et ils sont peu nombreux.

Si on tenait compte des biais dans les résultats aux tests de Q.I., la sous-performance des jeunes Noirs et des jeunes de classe ouvrière serait encore plus dramatique. En effet, les garçons de classe ouvrière observés lors de cette étude obtiennent un résultat inférieur de 8 points à celui des garçons de classe moyenne et l'écart est de plus de 13 points dans le cas des jeunes Noirs de classe ouvrière.

Cette étude ne permet pas d'affirmer que la situation québécoise soit identique. Elle nous indique cependant, comme le souligne l'auteure en conclusion, **qu'une étude de la sous-performance qui ne tiendrait pas compte des facteurs sociaux étudiés conduirait sûrement à des conclusions erronées.**

Au secondaire, les données sur l'abandon scolaire étudiées par Ekstrom et al. (1986) fournissent d'autres informations à l'effet que les décrocheurs sous-performent davantage. « *Il apparaît que l'écart entre les persistants et les décrocheurs est plus grand dans le domaine de la performance scolaire (telle que mesurée par les résultats scolaires) que pour les tests standardisés* » (p. 358). Nous avons déjà souligné les principales caractéristiques sociales des jeunes qui abandonnent l'école.

Ne doit-on pas également considérer comme sous-performance le fait que les jeunes de milieu ouvrier et des minori-

tés ethniques obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne aux épreuves standardisées? Ainsi, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, les jeunes des écoles primaires de milieu économiquement faible obtiennent des résultats inférieurs de 12 à 15 points à ceux des jeunes de milieu favorisé pour les tests de français et de mathématiques. (Houle, Montmarquette, Crespo et Mahseredjian, 1983).

Quant à l'ennui et au désintérêt qui conduiraient à la sous-performance, il semble que ce soit là un problème général de l'école actuelle, au moins au secondaire. C'est en tout cas ce qui ressort d'un sondage mené auprès des jeunes du Minnesota; l'ennui et le désintérêt face au travail scolaire sont identifiés comme les problèmes les plus importants (Hedin cité par Leclerc, 1985).

Bref si l'objectif est de combattre la sous-performance scolaire en permettant à l'ensemble des élèves de se développer au maximum, c'est davantage auprès des minorités ethniques et des milieux défavorisés qu'il faudrait intervenir qu'auprès des enfants dits doués et c'est à l'ensemble des élèves qu'il faudrait redonner le goût de l'école et des apprentissages scolaires.

Sont-ils moins bien perçus par les enseignantes et les enseignants

Un autre problème, selon certains auteurs, découlerait de l'attitude négative des enseignantes et des enseignants envers les enfants dits doués. On écrira que « *l'attitude de la majorité du personnel de l'école envers les enfants doués n'est pas positive* » (Clark, 1983, p. 119), que plusieurs enseignantes et enseignants leur seraient hostiles (Karnes, 1983; Chauvin, 1975), que presque tout le monde en aurait peur (Gallagher, 1985).

Il est certain que les attentes des enseignantes et des enseignants, leurs valeurs, leurs comportements influencent leur enseignement. On a démontré que dans certaines situations cela pouvait conduire à traiter différents groupes d'élèves de façon différente. Par exemple, les jeunes de minorités ethniques et les garçons pourraient être défavorisés par les attentes des enseignantes et des enseignants à leur égard (Clifton, Perry, Parsonson et Hryniuk, 1986), et l'attitude négative face aux registres de langage non standards expliquerait en partie la proportion élevée d'échecs en lecture chez les jeunes Noirs (Kossack, 1980).

En serait-il de même face aux jeunes dits doués? Les éléments apportés en preuve sont peu nombreux et loin d'être convaincants. On cite une étude indiquant que les enseignantes et les enseignants ne désireraient pas enseigner à un groupe d'enfants doués

(Gallagher, 1985). Or cette étude (Sister Josephina, 1961) ne porte que sur 66 enseignants: de ceux-ci environ la moitié ne désirerait pas enseigner à un tel groupe d'élèves. Les quatre principaux motifs invoqués pour ce refus sont la préparation insuffisante, le caractère prétentieux de ces enfants, la difficulté d'enseigner à un tel groupe et le manque de temps pour préparer adéquatement ses cours. Comment peut-on en déduire que les enseignants ont une attitude négative envers les élèves dits doués?

L'opinion des enseignantes envers l'entrée précoce à l'école serait une autre preuve de cette attitude négative (Clark, 1983). Dans l'étude citée, Jackson, Famiglietti et Robinson (1981), ont demandé à 72 enseignantes du préscolaire et de première année d'ordonner des élèves hypothétiques, à partir d'un profil donné, quant à la facilité avec laquelle ils s'adapteraient à leur classe. Les résultats indiquent que les enseignantes considèrent que les jeunes d'âge normal s'adapteront plus facilement que ceux qui entrent précocement à l'école (un an plus jeune que l'âge normal). Le fait que ces derniers n'ont pas la maturité sociale nécessaire à la vie en classe est souvent mentionné en commentaires. Encore une fois comment peut-on conclure qu'il s'agit là d'attitudes négatives?

On mentionne encore l'étude de Pegnato et Birch (1959) indiquant que les enseignants n'identifieraient dans leur classe que 50 % des élèves au Q.I. supérieur à 130. Pourtant, si on ramenait la limite du Q.I. à 120, ou si on tenait compte de la marge d'erreur du résultat au Q.I., on obtiendrait sans doute des résultats forts différents.

Les affirmations des auteurs apparaissent grandement exagérées par rapport aux données soumises en preuve. Les faits à l'appui de la thèse contraire nous semblent plus convaincants. Nous n'en mentionnerons que quelques-uns, puisque nous aurons l'occasion de revenir, sur ce que l'on désigne, à l'instar de l'étude de Rosenthal et Jacobson (1971), comme l'effet Pygmalion.

D'abord, l'étude de Rubenzer et Twaite (1979), auprès de plus de 2,000 enseignantes et enseignants des ordres préscolaire, primaire et secondaire révèle une opinion positive face à la mise sur pied de services spéciaux pour les enfants dits doués, voire même une perception déformée qui tend à exagérer les difficultés rencontrées par ces élèves.

La seconde étude, qui s'attarde plus spécifiquement aux perceptions que les enseignantes et les enseignants ont de leurs élèves, a été conduite auprès d'enseignantes du préscolaire et du primaire de la région parisienne. On a demandé à 33 enseignantes de classer leurs élèves (près de mille) selon l'échelle suivante: attirant, sympathique, indifférent, antipathique, répugnant. Les enfants jugés attirants ou sympathiques sont généralement des élèves qui ont de bons

ou très bons résultats scolaires; à l'inverse, 76 % des mauvais ou très mauvais élèves sont cotés antipathiques ou répugnants (Zimmermann, 1982). On pourra toujours prétendre que bons élèves et élèves doués ne sont pas synonymes; tout indique pourtant que la corrélation entre les deux est très élevée.

Cette étude nous apprend autre chose. Les qualificatifs positifs sont davantage attribués aux enfants de cadres alors que ce sont surtout des jeunes immigrés qui reçoivent les cotes négatives. À résultats scolaires identiques, l'origine sociale des élèves influence l'opinion des enseignantes. Ainsi la moitié des bons et très bons élèves de milieu favorisé sont qualifiés d'attirants, alors que cette proportion n'est que de 25 %, à résultats scolaires comparables, chez les enfants d'ouvrier et de 20 % chez les jeunes immigrés. Au Québec, une recherche de Madeleine Aubin (résumée dans Horth, 1986) qui s'attarde à la pratique quotidienne de deux enseignantes du préscolaire, indique aussi que ces pratiques seraient plus favorables aux enfants déjà socialement favorisés.

Tout indique que les enseignantes et les enseignants perçoivent favorablement les élèves qui réussissent bien à l'école. Que certains élèves qui pourraient bien réussir soient mal perçus en classe cela est fort possible, car plusieurs facteurs soit sociaux, tels le sexe, l'origine sociale et ethnique, soit personnels, marquent les attitudes et les attentes des enseignantes et des enseignants. Nier cette réalité, ce serait refuser le fait que l'enseignement est une pratique sociale. L'accepter, c'est déjà un premier pas pour la transformer.

Nos dirigeants de demain?

Toute conception de l'éducation s'appuie sur une vision de la société dans laquelle elle s'insère et suppose un projet social pour l'avenir.

À ce chapitre, les promoteurs de la douance proposent une philosophie profondément méritocratique: la hiérarchie sociale serait basée sur le mérite lié aux dons et c'est pour cela qu'il faudrait consacrer toutes les ressources éducatives possibles aux enfants dits doués et talentueux. S'ajoute à cela une mystification qui présente ces enfants comme ceux qui demain pourraient comprendre les problèmes sociaux et les résoudre. La crainte du génie perdu s'expliquerait par sa grande valeur sociale.

Nous avons choisi quelques extraits qui illustrent à quel point ces conceptions philosophiques inspirent la « *douance* ».

> • « *... ne pas réussir à aider les enfants doués à atteindre leur potentiel est une tragédie sociale, dont l'ampleur est difficilement mesurable mais qui est sûrement majeure. Comment pouvons-nous évaluer*

la perte que constituent une sonate non écrite et un médicament non découvert, l'absence de perspective politique? » (Gallagher, 1985, p. 4).

• « *... ces derniers* (les enfants doués) *pourront sûrement, dans le futur, apporter une contribution beaucoup plus valable au bien de la communauté, lorsqu'ils deviendront les scientifiques, les artistes, les enseignants et les leaders de la prochaine génération* » (Vernon, 1977, p. 1).

• « *Réellement, ce sont seulement les étudiants doués et talentueux d'aujourd'hui qui deviendront les dirigeants politiques de demain, les chercheurs médicaux, les artistes, les écrivains, les ingénieurs innovateurs et les hommes d'affaires* » (Davis et Rim, 1985, p. 2).

• « *L'avènement d'une ère technologique nouvelle qui laisse entrevoir pour demain une société où les problèmes seront de plus en plus complexes incite à miser sur les jeunes aux aptitudes exceptionnelles qui deviendront les adultes de demain capables de résoudre ces problèmes* » (MEQ, 1985, p. 13).

• « *L'avenir de notre pays, la survivance de notre nation et de notre mode de vie dépendent des valeurs, des comportements, des habilités analytiques et de la créativité que l'on retrouve chez les enfants et les jeunes qui forment les 20 % de la strate supérieure des aptitudes mentales* » (État de Californie, cité par Weiler, 1978, p. 185).

• « *En tout cas, lorsqu'on parle des voies possibles de l'évolution future de l'homme, je crois bien qu'on en oublie une, majeure et qui éclate à tous les yeux ... Cette voie, les enfants surdoués nous la montrent, bien qu'ils n'en soient pas conscients eux-mêmes* » (Chauvin, 1975, p. 207).

• « *Alors qu'une petite minorité - peut-être seulement un ou deux pour cent - d'individus grandement doués ont permis l'avancement de la civilisation, la grande majorité fut capable d'assimiler les conséquences de ces acquis* » (Jensen, 1969, p. 89).

On voit ici poindre le mythe peu rassurant de la race des Seigneurs destinée à mener l'humble troupeau des humains vers un progrès sans fin. Seigneurs, moins par le sang ou le rang, que par les dons. Dans tous les cas, l'hypothèse de base est la même: les plus intelligents doivent occuper le sommet de la hiérarchie sociale puisqu'ils sont les meilleurs (Bert, 1978, p. 64). Les « *dirigés* » eux devraient sans doute accepter leur position en reconnaissant leur infériorité naturelle. Il s'agit là d'un projet politique auquel nous ne nous sentons nullement obligés de souscrire.

À cela, on ajoute que seuls quelques spécialistes doués seraient en mesure de résoudre les problèmes politiques et sociaux. Protéger l'environnement, promouvoir le désarmement nucléaire, combattre la faim dans le monde, répondre aux besoins fondamentaux de la population ne sont pas des décisions à laisser à quelques personnes sous prétexte qu'elles seraient des experts plus capables que les autres, d'en saisir la portée. Il s'agit de décisions politiques qui doivent être prises démocratiquement.

De plus, « *l'idée selon laquelle la prospérité d'un pays dépend avant tout de ses élites paraît fausse en regard de l'histoire* » (Bert, 1978, p. 64). Au Québec, l'élite de la grande noirceur a surtout favorisé la prospérité de quelques grands capitalistes étrangers. L'essor économique des années soixante a profité non pas d'une éducation réservée à une élite, mais d'une plus grande démocratisation de l'éducation. On peut donc défendre la thèse contraire et affirmer que l'atteinte par tous les jeunes d'une formation de base solide conduirait bien plus à l'avancement de l'économie et de la société.

Quant au « *génie assassiné* », l'argumentation repose sur deux prémisses qui sont loin d'être certaines: on pourrait identifier dès l'enfance ceux qui contribueront à l'avancement de la société et ce sont des services spéciaux qui vont permettre l'actualisation de leur potentiel. Or, « *il n'est pas du tout évident que ceux qui à l'âge adulte contribuent de façon significative à façonner notre culture partagent certaines caractéristiques particulières lorsqu'enfants* » (Bull, 1985a, p. 4).

Il y a au contraire de nombreuses évidences à l'effet que plusieurs personnes éminentes n'auraient pas été identifiées comme douées à l'enfance, ni par leurs enseignants, ni par leurs pairs, ni par eux-mêmes (Agassi, 1985, p. 52). La liste pourrait être longue: Freud, Van Gogh, Gauguin, Faraday, Beethoven, Churchill, Picasso, Einstein, Bertrand Russell, etc. Gauguin et Van Gogh n'ont commencé à peindre qu'à l'âge adulte et n'ont guère été appréciés de leur vivant. Haydn n'a pas reconnu le talent d'un Beethoven qui était son élève. Newton et Edison étaient loin d'être des premiers de classe.

Einstein fut même jugé un peu idiot à l'enfance. « *Mes parents se firent du souci parce que j'ai commencé à parler relativement tard, et ils avaient consulté le médecin à ce sujet* » (cité par Hoffmann, 1975, p. 21). Ses débuts à l'école ne seront guère plus prometteurs. « *Je n'étais ni particulièrement bon ni particulièrement mauvais élève. Ma grande faiblesse était le manque de mémoire, surtout pour les mots et les textes.* » (ibid, p. 25). Il sera refusé une première fois à l'école polytechnique de Zurich, ce n'est qu'après deux échecs que sa thèse sera acceptée et on lui retournera son texte sur la relativité soumis à l'appui de sa candidature comme professeur en le qualifiant d'incompréhensible.

Certains tenteront de concilier ces faits avec leurs hypothèses. Ce seraient des créatifs (Chauvin, 1975) ou encore des doués « *discordants* » (Kramer, 1983). On pourra encore y voir la preuve que le « *génie* » est souvent méconnu par l'école et en conclure qu'une intervention particulière est nécessaire (CSE, 1983; Larivée, 1980). Nous croyons plutôt que le développement des individus est un processus complexe et que rien ne permet d'identifier dès l'enfance les personnes qui contribueront particulièrement à l'avancement des connaissances ou de la démocratie.

Par ailleurs, « *On trouve dans le modèle méritocratique une confusion entre trois types d'échelles hiérarchiques: celles liées à l'enseignement; celles liées à la qualification professionnelle, celles enfin qui sont liées à l'argent* » (Schiff, 1982, p. 50). Les études sur la mobilité sociale au Québec, en France et aux États-Unis indiquent en fait que la hiérarchie sociale a peu à voir avec la hiérarchie scolaire ou la hiérarchie du Q.I.

Aux États-Unis, selon certaines études, la transmission du statut économique et social d'une génération à l'autre opère surtout via des mécanismes non cognitifs (Bowles et Gentis, 1977). Ainsi, [...]*un enfant dont la famille se situe dans les 10 % les plus riches, a 25 fois plus de chances d'arriver au sommet de la hiérarchie socio-économique qu'un enfant des 10 % des familles les plus pauvres, même lorsque les enfants ont tous deux un Q.I. moyen* » (Lewontin et al., 1985, p. 116).

En France, l'étude de la mobilité sociale démontre que « *quand les fils ne sont pas dans la même catégorie socio-professionnelle que leurs parents, ils sont dans une position adjacente* » (Heurteaux, 1983, p. 11). Si la transformation de la structure sociale amène des déplacements, c'est surtout dans les classes moyennes que ça bouge. La grande masse, elle, est plutôt immobile. « *En 1953 comme en 1977, 50 % des hommes nés dans la classe dirigeante avaient la même position à quarante ans. Dans les trois quarts des cas, les ouvriers sont fils d'ouvriers* » (ibid, p. 12).

En fait, la méritocratie des dons sert avant tout de paravent idéologique aux inégalités sociales et à leurs conséquences. « *Dans une société stratifiée, en effet, la répartition des individus de chaque nouvelle génération dans la structure sociale ne se fait pas au hasard; elle ne résulte pas d'une loterie. La position atteinte* [...] *dépend au contraire étroitement de son milieu d'origine* » (Thélot, 1982, p. 1).

À moins qu'une révolution sociale ne transforme radicalement nos sociétés, on peut prévoir que ce sont principalement de jeunes garçons de familles aisées qui occuperont à l'âge adulte le sommet de la hiérarchie sociale et non ceux qu'on dit les plus doués. C'est la conclusion à laquelle en arrive Thélot (1982) après avoir examiné en détail la situation française: « *En se plaçant dans cette situation artificielle où l'on ne fournirait qu'un antécédent de la trajectoire des individus pour parier sur leur position actuelle, il vaudrait mieux fonder ce pari sur leur origine sociale ou leur position en début de vie active que sur leurs études* » (p. 151).

Au Québec, l'analyse des données concernant la mobilité sociale démontre également que « *le taux d'hérédité ou de reproduction sociale est supérieur au taux de mobilité, c'est-à-dire que les statuts socio-professionnels demeurent largement liés à l'origine*

sociale » (Mellouki et Ribeiro, 1983, p. 128). Cela ne veut pas dire que l'éducation n'est pas un facteur important de mobilité; elle l'est, en particulier pour les jeunes d'origine modeste. Mais comme nous le verrons dans la section suivante la sélection scolaire est profondément marquée par les inégalités sociales.

TOUS SONT ÉGAUX, MAIS CERTAINS SONT PLUS ÉGAUX QUE D'AUTRES

Dans les années soixante, la réforme des systèmes éducatifs de la grande majorité des pays capitalistes fortement industrialisés proposait un ensemble de mesures susceptibles de favoriser l'égalité des chances. Les inégalités sociales devant l'éducation étaient jugées aussi insupportables du point de vue de la productivité que du point de vue de l'équité (Forquin, 1980), ce qui explique le consensus des différents groupes sociaux autour des objectifs proposés.

Au fur et à mesure que les multiples disparités dans l'accès à l'enseignement s'atténueront au cours des années soixante et soixante-dix, les inégalités dans les performances scolaires et en particulier toute la question de la différenciation sociale de l'échec scolaire deviendront l'objet de préoccupations (Forquin, 1982).

L'égalité des chances inspirera des politiques éducatives qui, en consacrant des ressources supplémentaires à certains groupes sociaux, viseront à corriger les inégalités constatées. On comprend mal que les promoteurs de la douance s'appuient aujourd'hui sur ce même principe pour justifier leurs revendications.

Ils affirmeront que les enfants dits doués représentent un autre sous-groupe exceptionnel dont le développement optimal est étouffé par l'absence de services particuliers, que les motifs invoqués pour le soutien aux enfants en difficulté valent également pour ceux qui se retrouvent à l'autre extrémité de la courbe normale, qu'il y va du respect des différences.

Il faut retourner aux idéologies éducatives de la fin du XIXème siècle, renier les acquis sociaux et éducatifs des vingt-cinq dernières années pour accepter sans broncher un tel détournement de principes. La liberté et l'égalité servent à justifier les inégalités, à favoriser les plus favorisés.

Si le discours est celui de l'égalité des chances, tous les faits confirment que les programmes spéciaux mis en place viennent renforcer les inégalités scolaires existantes. Car celles-ci sont loin d'être disparues. Naître fille, vivre dans un milieu pauvre, appartenir à une minorité ethnique sont toujours des barrières face au devenir scolaire et social. Certains vont jusqu'à justifier ces injustices par une infériorité biologique; les autres se contentent de fermer les yeux

devant l'évidence. Il n'est de pire aveugle que celui qui ne veut pas voir.

Retour à la case départ

La question de l'égalité des chances ne se pose pas dans toutes les sociétés; elle exige qu'existe une certaine mobilité sociale. Ainsi, elle n'a pas sa place dans les sociétés où la position du père détermine celle du fils. Mais, même à l'intérieur d'un système social donné, ce qu'on entend par égalité des chances évolue.

Au XIXème siècle, lors de la mise sur pied de l'école publique, on entendait par égalité des chances, une éducation relativement gratuite jusqu'à un certain niveau, un curriculum commun et ce, à l'intérieur d'une même localité. Le concept reflétait néanmoins la structure de classes des sociétés. Par exemple, aux États-Unis, les enfants de la classe supérieure fréquenteront des écoles privées alors que les Noirs du Sud, à cause du caractère féodal de la société rurale méridionale, n'auront pas accès à l'éducation. En Angleterre, la scolarisation se réalisera dans deux systèmes parallèles (Coleman, 1968).

On considère que chacun doit tirer profit au maximum de ses capacités innées et on trouve normal que les classes dominantes recèlent les meilleures aptitudes. Lévesque (1979) qualifie de conservatrice cette conception de l'égalité des chances. Si elle prévaut au XIXème siècle, elle n'est pas disparue pour autant; elle réapparaît en Angleterre, à la fin des années soixante alliée à une critique virulente de l'égalitarisme en éducation. « *Le système scolaire, dira-t-on, qui applique le même traitement à tous favorise une plus grande inégalité que l'école élitiste. Dans un tel système, chaque individu ...l ne peut développer ses aptitudes particulières de façon maximale* » (Lévesque, 1979, p. 20). On reconnaîtra ici des arguments qui sont repris par les promoteurs de la douance.

Mais pour que chaque individu puisse développer « *ses aptitudes* », encore faut-il que les barrières économiques, géographiques, ethniques, etc. disparaissent. Le succès scolaire ne devrait plus dépendre de facteurs sociaux externes, mais seulement des aptitudes de chacun. On parle alors d'une conception libérale de l'égalité des chances (Lévesque, 1979; Bélanger, 1975). C'est cette conception qui, au Québec, inspirera le rapport Parent. Si tous les enfants ont accès à un même enseignement public, de même qualité, le succès ne dépendra alors que des possibilités de chacun.

Les nombreux travaux sociologiques des années soixante vont rapidement mettre en lumière la distance entre les objectifs et les résultats observés. Aux États-Unis, le rapport Coleman révélera que les Noirs de toutes les régions obtiennent des résultats inférieurs

à ceux des jeunes Blancs et que dans les États du Sud ceux-ci chutent de façon dramatique entre la première et la douzième année (Coleman, 1968). En France, en Angleterre, au Québec on constatera que le milieu social d'origine marque profondément le vécu scolaire des jeunes. Bref, l'égalité des chances aura peu transformé les inégalités.

L'objectif deviendra, dans une perspective plus radicale, d'assurer l'égalité des résultats entre les différents groupes sociaux. Non pas que chaque individu doive obtenir les mêmes résultats, mais que les résultats moyens des divers groupes (selon l'origine ethnique, sociale, etc.) soient comparables. *On songe alors à l'égalité des chances dans le sens d'un traitement inégal, c'est-à-dire en favorisant les moins favorisés. C'est l'optique sur laquelle se fonde le mouvement de la pédagogie compensatoire* » (Lévesque, 1979, p. 22).

Récemment, Goodlad (1984), après avoir constaté la différenciation de l'enseignement selon les voies d'apprentissage, proposait d'élargir le concept d'égalité des chances à l'égalité d'accès au savoir présenté. « *De plus en plus, l'enjeu sera de savoir si les élèves, comme conséquence des écoles qu'ils fréquentent ou des classes auxquelles ils sont assignés, ont un accès égal au savoir* » (p. 131).

L'égalité des chances apparaît cependant à plusieurs comme un mythe dans une société qui est profondément inégalitaire. Certains y préféreront la notion d'égalisation des chances qui se veut un processus dynamique, un acte politique et social qui tente de réduire les inégalités (Schwartz, 1977). Selon cette conception « *une école n'est égale que si, finalement, elle est inégale, si elle consacre davantage d'argent, de maîtres et de moyens à ceux qui sont en difficulté* » (p. 63). L'égalisation des chances rejoint la pédagogie de compensation, mais elle la déborde en ce sens qu'elle la conjugue à un projet social plus égalitaire.

Pour d'autres, l'égalité des chances serait en conflit avec le rôle de légitimation de la structure économique que remplit le système d'éducation (Bowles et Gintis, 1977). Ce serait un mythe car « *c'est l'égalité des conditions à l'école conçue indépendamment des conditions en dehors de l'école* » (Lurçat, 1976, p. 62).

Historiquement, le problème de l'égalité des chances scolaires évolue donc au rythme du concept d'égalité. « *Aux nombreuses et très fortes inégalités entre les citoyens, les politiques sociales constituent une réponse qui s'exprime par des programmes de redistribution ou d'aide* » (Cherkaoui, 1986, p. 93). Il n'est pas surprenant que, dans une période où les politiques sociales sont attaquées de plein front par les néo-conservateurs, que certains retournent à une conception néo-conservatrice de l'égalité des chances.

Lévesque (1979) concluait son bref historique de l'évolution du concept d'égalité des chances en écrivant qu'elle s'inscrivait

« *incontestablement dans une démarche de progrès social* » (p. 25). Cette conclusion était sans doute valide à l'époque. Mais les acquis sociaux ne le sont jamais de façon absolue et si la conception néo-conservatrice recueille davantage d'appui, les principes à la base de la démocratisation scolaire pourraient être relégués aux oubliettes.

Un détournement de principe

Pour les promoteurs de la douance, le concept d'égalité des chances sera détourné de son contenu social pour être ramené à un contenu strictement individuel: [1]

- « *Cette garantie* [celle de l'égalité des chances] *semble promettre intrinsèquement que l'on procurera le soutien nécessaire aux enfants doués et talentueux afin qu'ils puissent développer leur potentiel inné* » (Davis et Rim, 1985, p. 2).
- « *Notre système économique et politique est fondé sur des principes démocratiques. L'école, selon ces principes, est censée favoriser l'égalité des chances en permettant à tous les enfants de développer leur plein potentiel. Il est alors anti-démocratique de refuser aux enfants doués le droit à des expériences éducatives appropriées à leur niveau de développement* » (Clark, 1983, p. 132).
- « *... des groupes identifiables d'enfants aux aptitudes élevées existent et des mesures de différentes natures sont nécessaires pour assurer l'égalité des chances* » (Ward, 1962, p. 66).
- « *Le système uniformisé d'éducation apparaît être un frein à la mobilité sociale et à l'expression des talents. Il perpétue l'injustice et l'inégalité des chances* » (Terrassier, 1981, p. 39).
- « *La réalité est la suivante: l'appariement des individus et des rôles professionnels n'est pas équitable en quelque sens que ce soit. Nous pouvons tout au plus espérer que le véritable mérite, à égalité des chances, soit la base du processus naturel d'appariement* » (Jensen, 1969, p. 15).
- « *Dans l'optique démocratique, l'égalité des chances comporte deux aspects: tous les niveaux de la société sont accessibles à quiconque, indépendamment de la position sociale des parents; le développement de dispositions génétiques différentes appelle des milieux différenciés* [...] *tenir compte de l'inégalité génétique contribue à augmenter l'égalité des chances* » (Lanvée, 1980, p. 15).
- « *L'entreprise d'égalisation des chances qui vise le développement optimal des aptitudes de chaque personne s'adresse aussi de façon évidente aux enfants doués et talentueux* » (MEQ, 1985, p. 32).

Personne ne s'objectera à ce que l'ensemble des élèves puissent acquérir la meilleure formation possible. Les recherches sociologiques ont cependant mis en évidence les multiples facteurs so-

ciaux qui constituent autant de barrières à l'égalité des chances. Ces multiples inégalités sociales devant l'enseignement seraient désormais masquées, comme avant les années soixante, par des différences d'aptitudes individuelles. Comme le souligne Schiff (1982), l'arbre des différences individuelles sert à cacher la forêt des inégalités sociales.

Certains retournent même carrément à la conception conservatrice de l'égalité des chances qui prévalait au XIXème siècle alors que les inégalités sociales étaient perçues comme naturelles et qu'on prétendait que des capacités génétiques différentes exigeaient une éducation différente. L'égalité des chances est ainsi détournée de son contenu social pour servir de justification aux inégalités scolaires. Pour paraphraser Orwell, on considère que tous sont égaux, mais que certains, de par leurs dons, sont plus égaux que d'autres.

Tout laisse penser que ce n'est pas le développement maximal de chacun que l'on recherche, mais seulement celui de quelques-uns. « [...] *crier au scandale parce que l'égalisation des chances limiterait la liberté de quelques-uns est pour le moins osé, si l'on songe que le système actuel la dénie totalement à un grand nombre d'autres* » (Schwartz, 1977, p. 36). Car l'école actuelle est encore loin d'assurer une véritable égalité des chances.

Les inégalités sont encore nombreuses

Dès le primaire, et tout au long du processus de scolarisation, les jeunes de milieu pauvre et de minorités ethniques sont marginalisés par l'école. Ils sont davantage en situation d'échec, ils se retrouvent en proportion anormalement élevée chez les jeunes en difficulté, ils sont plus que d'autres dirigés vers les secteurs de formation courte et en conséquence, ils sont peu représentés dans les formations universitaires.

Ainsi, en France, selon une enquête réalisée en 1975 par le ministère de l'Éducation le taux d'échec scolaire au primaire ne se répartit pas de manière aléatoire par rapport à l'origine sociale des élèves; il frappe beaucoup plus massivement les enfants des milieux populaires (Forquin, 1982). Lorsque l'on définit l'échec par le fait d'être en retard d'au moins une année à l'entrée en sixième (équivalent du Secondaire 1) on constate, comme l'indique le Tableau 2, qu'alors que 59 % des enfants d'ouvriers sont en situation d'échec, c'est le cas de seulement 21 % des enfants de cadres.

Plus on avance, plus l'écart s'agrandit. Lors des premières bifurcations (en 4ème, l'équivalent du Secondaire 3), toujours selon les données officielles, 95 % des enfants dont les parents sont cadres ou de professions libérales demeurent dans la voie royale, alors que cette proportion est seulement de 38 % pour les enfants de familles

ouvrières. À l'Université, les proportions sont respectivement de 58 % et 4,6 %. Bref, l'inégalité des chances est passée d'un facteur 2,5 (95/38) au milieu du secondaire à un facteur 12 (58/4,6) à l'Université (Schiff, 1982).

TABLEAU 2

Profession des parents	Pourcentage d'échecs chez les enfants
Salariés agricoles	67 %
Ouvriers	59 %
Employés	42 %
Artisans ou commerçants	40 %
Cadres	20 %

Tiré de Schiff (1982), p. 106.

Si l'on se place du point de vue des aptitudes, mesurées par un test de Q.I., on constate que ce sont surtout les aptitudes des jeunes de milieu populaire qui sont sacrifiées et ce, sans tenir compte du fait que le Q.I. sous-estime largement leurs possibilités. Schiff (1982) **a évalué ainsi à près de 90 % le pourcentage des enfants d'ouvriers « *doués* », selon les tests, qui sont exclus des études supérieures.** « *Commençons d'abord par éliminer cet énorme gaspillage, après on verra* » (p. 183).

Au Québec, le ministère de l'Éducation ne dispose pas de données selon l'origine sociale; au MEQ, on vient à peine de prendre conscience qu'il y a deux sexes dans l'espèce humaine. Un ensemble de données de diverses sources permet néanmoins de tracer un portrait assez semblable:

- Une étude conduite par la CEQ en 1973 révèle que plus de 80 % des enfants dits inadaptés provenaient des classes populaires (CEQ, 1974).
- Une recherche menée par l'INRS-Éducation constate que « *ce sont les familles de manoeuvres, de journaliers ou d'ouvriers, ainsi que celles des propriétaires de petites entreprises ou de cultivateurs qui sont exposées à voir leurs enfants orientés vers la voie pratique (83,1 %), vers le professionnel court (92,8 %) et vers le professionnel long (89,5 %); par contre, ces enfants ne représentent que 57,8 % de notre groupe de travail* » (Hardy, 1981, p. 12).
- Au milieu des années soixante-dix, « *55 % des jeunes d'origine sociale supérieure sont inscrits dans la voie enrichie comparativement à 34 % d'origine sociale inférieure* » (Assogba, 1984, p. 154).

• Si, en moyenne, 9 % des fils et filles d'ouvriers qui terminent leur Secondaire V se rendent à l'université, ce pourcentage s'élève à 44 % pour les fils et filles de cadres supérieurs et professionnels (Massot, 1979).

• Quant aux filles, elles « *continuent* » *à être massivement concentrées dans un éventail très limité d'options liées au secrétariat, à la santé et à l'éducation* » (CSE, 1984, p. 4).

• Le Tableau 3 démontre l'écart considérable qui existe toujours dans l'obtention d'un diplôme selon l'origine sociale. Deux fois plus de jeunes d'origine sociale inférieure que de jeunes d'origine sociale supérieure (28 % contre 13 %) ont un diplôme inférieur à un certificat d'études secondaires alors que trois fois plus des derniers (16 % contre 5 %) obtiennent un diplôme universitaire.

TABLEAU 3

Dernier diplôme obtenu selon l'origine sociale chez les francophones (en %)

Or. Soc.	Moins d'un CES	CES	DEC	Bac et +	Autres
Inf.	28	42	19	5	6
Moyen	19	43	24	8	6
Sup.	13	33	31	16	7

Tiré de Roberge, 1979, p. 18.

La réalité américaine n'est guère différente. Par exemple, même pour un Q.I. identique, on trouve de 2 à 6 fois plus de garçons d'origine sociale supérieure que d'origine sociale inférieure fréquentant l'Université (Sewell et Shah, cité par Mellouki et Ribeiro, 1983). Les jeunes Noirs sont largement surreprésentés dans les filières courtes, mais peu présents à l'Université.

De nombreuses théories explicatives ont été développées par les sociologues de l'éducation pour expliquer ces inégalités. On reconnaît généralement que tant des facteurs reliés au milieu social d'origine (motivation face à l'école, aspirations scolaires, conditions de vie, etc.) que des facteurs propres à l'institution scolaire, soit d'ordre culturel, (thèmes, valeurs et registres de langage proches de ceux des milieux favorisés, dévalorisation des acquis des jeunes de milieu populaire, etc.), soit d'ordre structurel, expliquent ces injustices. Les mesures proposées pour corriger ces injustices vont de mesures compensatoires jusqu'à un changement radical de mode de

production, en passant par des transformations majeures du fonctionnement du système éducatif (abolition des voies cul-de-sac et des pratiques discriminatoires, etc.). Aucune de ces théories explicatives, d'horizons idéologiques pourtant très variés, ne supporterait la thèse que le développement de services spéciaux pour les enfants dits doués contribuerait à l'égalité des chances.

Un facteur d'accroissement des inégalités

Les programmes spéciaux pour les enfants dits doués, loin d'assurer une plus grande égalité des chances, pourraient au contraire accroître les inégalités. Pour le moment, on ne dispose que de données américaines sur le sujet, mais toutes indiquent qu'être garçon, blanc et nanti augmente de façon importante la probabilité d'avoir accès aux programmes particuliers mis en place. Une étude de Barbe (1956), menée dans la région de Cleveland auprès de 456 enfants doués (Q.I. ≥ 120), indique que la majorité des sujets provenaient de la classe moyenne supérieure. En Californie, en 1976, malgré des mesures spéciales pour les doués défavorisés, 7,2 % des enfants du programme Mentally Gifted Minors (Q.I ≥ 132) provenaient de minorités ou de défavorisés alors que la population scolaire californienne comptait 35 % de non Blancs. (Baer, 1980).

Les filles sont également sous-représentées dans ces programmes (Terrassier, 1981), en particulier dans les programmes scientifiques (Vernon, 1977). Dans le programme Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY), on retrouve huit fois plus de garçons que de filles et ceux-ci « *proviennent d'une famille où les parents ont une éducation plutôt élevée* » (Benbow et Stanley, 1983, p. 10). En Israël, le responsable des programmes pour enfants doués au ministère de l'Éducation affirme que 60 % à 70 % des enfants doués sont des garçons (Bert, 1981).

Ces faits sont d'ailleurs reconnus par la grande majorité des promoteurs de la douance. « *Les faits sont nombreux indiquant que les écoles ont échoué dans l'identification et le développement de la douance et du talent chez diverses minorités ethniques et raciales et chez les enfants de familles pauvres* » (Passow, 1972, p. 490). On dira encore que « *compte tenu de différences culturelles et de langage, les enfants désavantagés économiquement et culturellement sont rarement identifiés comme doués* » (Davis et Rim, 1985, p. 273).

Même en élargissant la notion de douance et en accordant une attention particulière aux jeunes des minorités ethniques, l'inégalité demeure. Une étude conduite à Rockville au Maryland en 1979-80 constata que la proportion de jeunes Blancs fréquentant les programmes pour enfants doués était de 9 % alors qu'elle n'était que

de 3 % chez les jeunes Noirs et les jeunes hispanophones. L'année suivante, on décida d'élargir le concept de douance à environ 20 % de la population et on invita le personnel à accorder une attention spéciale aux jeunes des minorités ethniques: 28 % des jeunes Blancs furent identifiés comme doués contre 12 % pour les Noirs et les hispanophones. Les auteurs concluront: « *Malgré les efforts* [...] *pour inclure les étudiants des minorités* [...], *ceux-ci, particulièrement les Noirs et les hispanophones ne sont pas choisis pour participer à ces programmes en proportion représentative* » (Cross et Fretching, 1983, p. 11).

On pourra reconnaître à Barbeau (1956), dans son étude pour la CECM, d'avoir eu raison de s'inquiéter des objections que soulèveraient « *les unions ouvrières et les groupes sociaux* [...] *surtout quand l'on s'apercevra que ces classes sont plus nombreuses dans les milieux choisis et plus à l'aise* ».

Les interprétations retenues pour expliquer ces faits sont souvent fort contestables. Pour certains « *tout le monde admettra qu'il y a des enfants noirs doués, et probablement plusieurs autres enfants, dont les aptitudes n'ont pas été développées ou reconnues, bien que la proportion totale soit plus faible que celle des enfants blancs doués* » (Vernon, 1977, p. 34). Pour d'autres des différences génétiques expliqueraient ces inégalités (Benbow et Stanley, 1983). Pour d'autres encore (Terrassier, 1981; Larivée, 1980; Chauvin, 1975), en examinant les chiffres bruts, il faudrait plutôt constater que finalement il y a plus d'enfants d'ouvriers chez les doués que d'enfants de cadres. On oublie de préciser ici que c'est en nombre absolu et non en proportion. Empruntons l'image de Schiff (1982): c'est comme si on disait que la masse des revenus des ouvriers est du même ordre que celle des gros commerçants, en oubliant de diviser cette masse par le nombre d'individus de chaque catégorie.

S'appuyer sur l'égalité des chances pour justifier des mesures particulières pour les enfants dits doués est donc contestable. Les inégalités scolaires marquent encore profondément les jeunes de certains groupes ou de certains milieux et la mise sur pied de ces programmes pourrait venir renforcer ces inégalités tant par le recrutement de clientèles déjà privilégiées que par les explications déterministes que l'on donne de la douance (Ziarko, 1986).

On ridiculisera le point de vue de ceux qui critiquent les fondements et les conséquences de services particuliers pour les enfants dits doués sur l'égalité des chances. Il s'agirait d'un absurde préjugé démocratique (Chauvin, 1975), d'un égalitarisme qui refuserait les différences individuelles (CSE, 1983, Comité Douance, 1982, MEQ, 1985). Ces critiques envers l'égalité comme uniformisation, comme refus de prendre en compte les différences rejoignent celles portées envers la démocratie que certains qualifient de médiocratie (Skrzypczak, 1981).

Nous affirmerons avec Schwartz (1977) que le but de l'éducation n'est pas plus d'uniformiser les individus que de figer chacun dans sa différence érigée en destin individuel. Les enfants qui ont toujours prioritairement besoin de soutien sont justement ceux qui vivent des conditions économiques difficiles, dont la culture et le vécu sont peu pris en compte par l'école, qui sont en conséquence rejetés et marginalisés. Il est inadmissible et désastreux de se détourner de ces priorités sous prétexte du respect des différences.

Un parallèle douteux

Les sophismes ont souvent un certain succès. En voici un qui sert de support à la douance: Les enfants en difficulté et les enfants doués se retrouvent aux deux extrémités du continuum des aptitudes; les enfants handicapés ont droit à des services particuliers; donc, les enfants doués devraient également avoir droit à des services spéciaux.

Il serait en effet raisonnable d'assumer que les arguments en faveur des programmes pour les enfants handicapés de bas âge devraient également s'appliquer aux enfants doués (Karnes, 1983); tout comme les règles budgétaires prévoient l'attribution d'allocations supplémentaires au chapitre de l'enfance en difficulté elles devraient en prévoir pour la douance (CSE, 1983); on chercherait à répondre aux besoins spéciaux de certains enfants, que ces besoins découlent de handicaps ou de dons (Barbe et Renzulli, 1981); l'éducation des enfants doués serait une obligation, comme celle des personnes handicapées (Ward, 1985); les budgets consacrés à cette nouvelle clientèle exceptionnelle le seraient dans un esprit de justice distributive (Gagné, 1986a). (Voir aussi Clark, 1983, p. 138; Chauvin, 1975, p. 7; Terrassier, 1981, p. 23; Larivée, 1980, p. 16).

Les principes qui inspirent la distribution des ressources éducatives dans les sociétés à tradition libérale conduisent à distribuer équitablement ces ressources. On admet cependant que des ressources supplémentaires puissent être consenties à certains groupes particulièrement dans le besoin, soit pour des raisons sociales, soit à cause de certains handicaps.

Les enfants dits doués sont-ils particulièrement dans le besoin? Toutes nos données indiquent au contraire que les enfants de milieu favorisé sont surreprésentés dans le groupe des enfants doués et que, dans l'ensemble, l'école régulière peut, sans ressources supplémentaires, répondre à leurs besoins. Consacrer des budgets spéciaux à ce groupe précis ce n'est ni aider un groupe particulièrement dans le besoin, ni tenter de corriger certaines injustices. Ce serait au contraire donner des ressources supplémentaires à un

groupe déjà favorisé par le système social et par le système scolaire. Nous partageons la conclusion de Bull pour qui, selon la stricte tradition libérale « [...] *des programmes spéciaux pour les doués ont des conséquences matérielles qui* [...] *contredisent les valeurs de la tradition libérale. En particulier, ces programmes distribuent des ressources publiques pour des réalisations personnelles et sociales d'une manière qui ne peut être justifiée* » (1985b, p. 32).

La défense de droits particuliers devrait en principe impliquer que légalement on puisse éventuellement faire reconnaître l'existence de tels droits. Baer (1980) a procédé à une revue des principaux cas soumis aux diverses cours américaines concernant le respect des droits de certaines minorités. Par exemple, en 1974, la cour fédérale donnait raison à un groupe de parents hispanophones qui accusaient leur commission scolaire de ne pas fournir les services nécessaires à leurs enfants; la cour condamna la commission scolaire à mettre sur pied des programmes bilingues; en 1972, la cour ordonnait à une autre commission scolaire d'admettre à l'école des enfants handicapés qui s'y voyaient refuser l'accès.

Dans l'ensemble, la cour a reconnu certains droits à des minorités lorsque le fonctionnement du système scolaire avait pour effet soit de leur interdire l'accès physique à l'école, soit de les marginaliser faute de tenir compte de certaines particularités. Ce n'est pas du tout le cas des enfants doués. Baer conclura d'ailleurs sa revue en affirmant que « *la situation des enfants doués ne devrait pas cependant être comprise comme parallèle ou même similaire à celle des enfants handicapés ou des enfants bilingues* » (1980, p. 622). On pourrait au contraire voir des parents de minorités ethniques tenter de faire interdire de tels programmes étant donné que leurs enfants y sont fortement sous-représentés.

Qui plus est, le développement de ces nouveaux services pourrait se faire au détriment des sommes consacrées aux groupes les plus démunis. Évidemment, on s'en défend. « [...] *le fait de privilégier une clientèle ne signifie nullement la mise à l'écart des besoins des autres élèves. Une priorité retenue peut avoir préséance sur d'autres mais ne les balaie pas pour autant* [...] » (Comité Douance, 1982, p. 20). Pourtant, comme le reconnaissent certains, le développement de ces services va devoir se faire à partir d'un réaménagement des ressources existantes (Ouellet, 1983), ce qui signifie que des ressources seront transférées de la masse vers une minorité, ce qui questionne sérieusement l'efficience sociale de tels programmes (Harvey, 1983).

D'ailleurs, les restrictions budgétaires imposées depuis quelques années ont déjà occasionné une diminution des services tant aux enfants en difficulté que dans les milieux économiquement faibles. Les budgets spéciaux consacrés aux écoles dites défavorisées

sont passés de 14$ millions à 9$ millions entre 1980 et 1986. Dans plusieurs commissions scolaires, on a réduit le nombre d'orthopédagogues, de psychologues; partout on a procédé à l'intégration des enfants en difficulté sans soutien adéquat (CEQ, 1984). Le nombre de classes de préscolaire 4 ans et 5 ans temps plein pour les jeunes de milieu pauvre et pour les jeunes immigrants a été réduit de façon importante. Seule la mobilisation de nombreux groupes a empêché à l'automne 1986 le gouvernement du Québec de réduire l'aide alimentaire aux enfants des écoles primaires de milieu pauvre. Plus largement, c'est l'ensemble des élèves qui a vu les services éducatifs diminuer par suite de l'accroissement de la tâche de travail des enseignantes et des enseignants et de la réduction du personnel dans tous les secteurs.

La situation est semblable aux États-Unis. Les programmes de nutrition, incluant les programmes en milieu scolaire, ont été réduits de 12$ milliards et les budgets du Chapitre 1 (pour les milieux économiquement faibles) n'ont pas augmenté depuis 1979-80, malgré l'inflation et un accroissement tragique de la pauvreté (Lewis, 1985).

Bref, que l'on se place sur le plan des principes généralement acceptés par notre société ou sur le plan légal, le fait que des services particuliers soient consentis aux enfants en difficulté ou handicapés ne justifie en rien des services spéciaux pour les enfants dits doués. De plus, alors que les budgets consacrés à l'éducation fondent comme neige au soleil, comment peut-on justifier des budgets supplémentaires pour une clientèle déjà choyée?

Une recherche qui en dit long

Nous avons voulu vérifier encore plus précisément certaines affirmations des promoteurs de la douance en scrutant le cheminement, tout au long du primaire, d'une cohorte d'enfants dits doués. Nous avons aussi cherché à connaître les caractéristiques socio-économiques des enfants identifiés comme doués et talentueux.

Il n'était pas question d'entreprendre des recherches à long terme, étant donné l'urgence de la situation. Il nous était par ailleurs difficile, au moment où nous avons amorcé la présente réflexion, de procéder à des études de cas, le phénomène étant encore très nouveau et le nombre de programmes mis sur pied étant peu élevé. Nous avons plutôt opté pour l'utilisation de données déjà existantes dont la validité et la représentativité étaient reconnues.

En collaboration avec le Centre de recherche en développement économique de l'Université de Montréal (CRDE), Mme

Régine Pierre de l'Université Laval a procédé, à notre demande, à diverses analyses à partir de la banque de données créée à l'occasion de l'évaluation de l'Opération Renouveau de la CECM (Pierre, 1987).

Cette banque de données a été constituée à partir d'un échantillon de 36 écoles primaires de la CECM, soit 12 écoles pour chacune des trois catégories de milieu socio-économique. À l'intérieur de chaque école, la classe a constitué l'unité d'échantillonnage, c'est-à-dire que les données étaient recueillies auprès de tous les enfants d'une classe et de leurs parents. Une collecte de données a été effectuée pendant chacune des trois années du projet (1979, 1980, 1981); on disposait déjà de données pour l'année précédente. L'échantillon total était initialement de 1 370 élèves; en raison des données manquantes, l'échantillon final a été ramené à 590 élèves.

Il était possible, à partir de cette banque de données, d'établir une cohorte d'enfants doués, d'étudier leurs caractéristiques socio-économiques et de scruter leur cheminement tout au long du primaire, soit de la deuxième à la sixième année. Les résultats démontrent clairement que plusieurs des affirmations des promoteurs de la douance sont sans fondement. On trouvera ici un résumé du rapport de cette recherche. (Pierre, 1987)

Le critère du fonctionnement intellectuel (Q.I.) en deuxième année a servi à identifier les enfants dits doués. Ce choix s'est appuyé à la fois sur des considérations théoriques et pratiques. Cette donnée était fournie par la banque du CRDE d'une part et, d'autre part, il s'agit, comme nous le verrons au chapitre suivant, d'un critère largement utilisé dans la sélection de cette clientèle. Nous avons retenu les 20 % des élèves obtenant les résultats les plus élevés au test de fonctionnement intellectuel en deuxième année comme formant le groupe des élèves dits doués. Cette proportion correspond à la proportion de la population scolaire reconnue généralement comme la population douée dans les écrits québécois sur le sujet.

Le comportement et les caractéristiques scolaires de ce sous-groupe ont été comparés à ceux d'un sous-groupe moyen (60 % des élèves) et à ceux d'un sous-groupe faible (20 % des élèves les plus faibles).

Le premier objectif était de vérifier l'existence de relations entre le fonctionnement intellectuel et le milieu socio- économique tel que défini par le niveau de loyer, le revenu parental, le niveau de scolarité du père et de la mère. Les résultats indiquent que l'on trouve davantage d'enfants dits doués qui proviennent de milieux plus aisés et que le niveau de scolarité de leurs parents est plus élevé. Ils ont également une perception plus positive d'eux-mêmes selon les résultats à un test d'image de soi. Par contre, contrairement aux affirmations souvent répétées, ces enfants s'absentent moins de l'école que ne le font les enfants des deux autres sous-groupes d'élèves.

Des analyses statistiques ont été utilisées afin d'évaluer également les variables qui affectaient le fonctionnement intellectuel (F.I.) des élèves entre leur deuxième et leur sixième année. On observe que les variables impliquées varient selon le sous-groupe étudié. On observe ainsi que:

- pour le sous-groupe faible, le nombre de jours d'absence et la perception de l'image de soi ont une influence statistiquement significative, quoique relativement faible sur le F.I. mesuré en sixième année;
- pour le sous-groupe moyen, le F.I. en 6e année est influencé de façon significative par le F.I. en 2e année, par le taux d'absentéisme, par l'image de soi, par les attitudes parentales et par la scolarité de la mère. Dans ce cas, il y a donc un ensemble de facteurs qui peuvent influencer le développement de l'enfant;
- pour le sous-groupe d'enfants doués, seule la variable fonctionnement intellectuel en 2e année a une influence significative. Cela signifie que le développement intellectuel de ces enfants, tel que mesuré par le F.I., n'est pas affecté par des facteurs scolaires ou extra-scolaires.

Ces résultats nous permettent de conclure qu'au cours de leur scolarité primaire, ce sont les enfants des sous-groupes moyens et faibles qui risquent de voir leur fonctionnement intellectuel perturbé si les conditions du milieu scolaire ont des effets négatifs sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, les attitudes de leurs parents, leur motivation telle que reflétée par le taux d'absentéisme. Ce n'est pas le cas du sous-groupe d'enfants doués.

Un deuxième objectif visait à vérifier les relations existantes entre le F.I. en deuxième année et le rendement scolaire au cours du primaire. Les analyses effectuées devaient permettre de vérifier le niveau de sous-performance des différents sous- groupes étudiés. Comme l'illustre la figure 1, les résultats obtenus sont contraires aux postulats des tenants de la douance. Elle indique que plus le F.I. est élevé, plus les résultats en français correspondent au niveau attendu; dans le cas des sous- groupes faibles et moyens, tout au long du primaire, il y a détérioration des résultats en français, par rapport aux prévisions qui auraient pu être faites sur la base du F.I. en deuxième année. La relation est moins forte dans le cas des mathématiques, mais elle demeure, néanmoins.

Bref, il est faux de prétendre que les enfants doués sous-performent à l'école primaire. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de cas d'individus sous performants dans ce dernier sous- groupe, mais qu'il s'agit là davantage d'une exception.

FIGURE 1

Relation entre le fonctionnement intellectuel en 2e année et le rendement en français en 4e et en 6e année

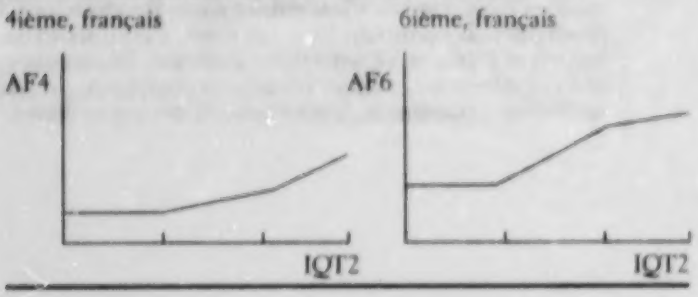
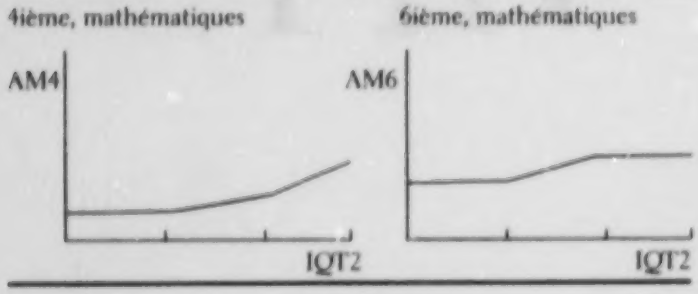


FIGURE 1A

Relation entre le fonctionnement intellectuel en 2e année et le rendement en mathématiques en 4e et en 6e année



L'auteure conclut que « *contrairement à ce que prétendent les tenants du mouvement pour la douance ..., les enfants dits « doués » ne subissent pas de préjudices dans le système scolaire:* ***leur rendement académique est nettement meilleur, leur motivation, telle que mesurée par le taux d'absentéisme est meilleure et leur niveau d'estime de soi, tel que manifesté par les résultats au test d'image de soi et par la mesure des attitudes parentales, est plus élevé.***

Par contre, les enfants des deux autres groupes semblent beaucoup plus sensibles aux variations du milieu, ce qui permet de

craindre que l'introduction de mesures spéciales pour les enfants dits « doués » qui risqueraient de modifier ce milieu pourraient avoir des effets négatifs sur leur comportement et sur leur rendement scolaire. » (Pierre, 1987, p. 31).

C'est dire que si des mesures devaient être prises pour assurer que l'école primaire montréalaise permette à tous les enfants de développer au maximum leurs capacités, c'est d'abord aux élèves moyens et faibles qu'elles devraient s'adresser. Des mesures particulières à l'intention des enfants dits doués pourraient, par contre, grever encore davantage le développement des autres élèves.

EN RÉSUMÉ

À la défense de services particuliers pour les enfants dits doués, les promoteurs de la douance invoquent que ces enfants sont négligés par l'école actuelle, ce qui conduirait plusieurs d'entre eux à l'ennui, au désintérêt, à la sous-performance, à l'abandon scolaire, voire, pour les plus radicaux, à la délinquance et au suicide. Tous ces talents « *non développés* » seraient des génies perdus pour une société qui devrait plutôt voir en eux ses leaders de demain capables de régler tous les problèmes; il faudrait donc leur consacrer des ressources particulières qui leur assureraient un développement optimum.

D'une part, le drame est monté de toutes pièces; d'autre part, les fondements se révèlent fort fragiles.

Par exemple, de nombreuses études réalisées au Canada, aux États-Unis et en France montrent que les élèves qui sous-performent à l'école sont surtout ceux provenant des milieux pauvres et des minorités ethniques; que les décrocheurs se caractérisent par une origine sociale modeste, des difficultés scolaires, une faible scolarité des parents, qu'ils proviennent massivement de la voie allégée, du secteur professionnel et des milieux défavorisés. Le tout est fort différent du portrait-type de l'enfant « *doué* ».

Pour peu qu'on aille voir ce qu'il en est, on s'aperçoit que les enfants dits doués ne sont pas non plus ceux qui sous-performent le plus. Ils s'ennuient peut-être autant que les autres à l'école, même si tout indique qu'ils sont avantageusement perçus par les enseignantes et les enseignants.

Quant à savoir s'ils sont vraiment les leaders de demain, mieux vaudrait parier sur leur situation socio-économique actuelle que sur leur Q.I.

Naître fille, vivre dans un milieu pauvre, appartenir à une minorité ethnique sont toujours des barrières face au devenir scolaire et social. Les élèves identifiés comme doués et talentueux, pour leur part, ne constituent pas un groupe particulier dans le besoin. Leur consacrer des budgets spéciaux ne servirait pas à corriger certaines injustices. Ce serait au contraire donner des ressources supplémentaires à un groupe déjà défavorisé par le système social et le système scolaire.

CHAPITRE III

FIN

LES CONCEPTS DE DON ET DE TALENT LEUR MESURE, LEUR ORIGINE

FIN

« Est-ce que je suis beau? Est-ce que je suis intelligent? À ces deux questions lancinantes, la réponse est « pas comme les autres ». Mais « moins bien »? ou « mieux »? Si nous croyons « moins bien », nous nous désolons, nous nous soumettons, et acceptons peu à peu la fatalité d'un destin médiocre. Si, au contraire, nous nous persuadons de « mieux », nous nous glorifions, cherchons à dominer, et nous détruisons finalement nous-même en laissant pénétrer en nous ces deux poisons: le désir du pouvoir et le mépris des autres.

N'y aurait-il donc pas de bonne réponse?

Non, il n'y a pas de bonne réponse, car la question même n'a pas de sens. Elle repose sur une erreur logique: remplacer « différent » par « inférieur » ou « supérieur ». »

Albert Jacquard, Moi et les autres.

Depuis le début des années soixante, les concepts de don et de talent ont connu une évolution marquée. Alors qu'antérieurement, la douance était définie en référence à l'intelligence générale mesurée par le quotient intellectuel, aujourd'hui les dons, les talents et leurs instruments de mesure se sont multipliés.

On reconnaîtrait désormais la douance aux plans cognitif, créatif, socio-affectif et sensori-moteur. Une multitude de talents oubliés seraient enfin reconnus, en art culinaire, en mécanique, etc. La proportion de la population scolaire douée et talentueuse serait beaucoup plus importante. Certains laissent même poindre l'espoir que tous les élèves, ou à tout le moins une majorité d'entre eux, seraient doués et talentueux.

En conséquence, les outils d'identification se sont diversifiés. Aux tests de Q.I. et aux résultats scolaires s'ajoutent des tests de créativité, des grilles d'identification par les pairs et par les parents, des questionnaires aux enseignantes et aux enseignants. Quant à la question de l'origine des dons et des talents, on dira qu'elle a peu d'intérêt, l'important étant de mettre en place des services éducatifs appropriés.

La douance se serait-elle démocratisée? Son caractère sélectif et discriminatoire serait-il disparu? Son caractère déterministe aurait-il été revu? L'analyse démontre qu'il n'en est rien.

Malgré des points de vue variés quant à la signification des concepts, la douance continue toujours de s'appuyer sur une conception déterministe de l'être humain. Les gènes, l'être biologique déterminerait l'être social.

Tout nous porte à croire que le discours vaguement renouvelé sur les dons remplit avant tout une fonction d'occultation d'un projet pédagogique et social fondé sur la supériorité ontologique de certaines personnes. La société apparaît alors encore comme une organisation découlant de cette hiérarchie naturelle.

On prétend pouvoir identifier chez le jeune enfant des traits, des caractéristiques fixes, que l'on parviendrait facilement à mesurer et qui permettraient de prévoir objectivement son devenir.

On demeure toujours convaincu que l'on peut, à force de technocratie psychométrique, mesurer et hiérarchiser les enfants de façon objective, ce qui permettrait ainsi de préparer chacune et chacun pour la place qui lui reviendrait naturellement dans la société.

La multiplication des outils d'identification vise avant tout à faire face aux critiques sévères qui ont discrédité, un peu partout, la validité et l'objectivité des tests de Q.I. Malgré tout, les nouveaux outils proposés n'ont ni la précision, ni la fiabilité, ni la validité qu'on leur prête, et c'est encore très souvent les résultats aux tests de Q.I. qui servent à séparer le bon grain de l'ivraie. Si les outils d'identification se sont diversifiés, tout indique qu'ils demeurent porteurs des mêmes biais sociaux et culturels et qu'ils s'appuient sur les mêmes postulats erronés.

Il suffit d'un bref coup d'oeil sur les outils proposés pour constater qu'ils réfèrent à des valeurs, à des conceptions, à des acquis profondément marqués par des facteurs sociaux: un vocabulaire élaboré, la lecture précoce, le registre de langage (l'enfant parle *« bien »)* qui servent entre autres à identifier les jeunes enfants doués sont fortement dépendants du milieu d'origine.

L'être humain se façonne grâce à l'interaction complexe de sa nature biologique et du milieu dans lequel il évolue. Vouloir neutraliser la composante sociale pour atteindre les propriétés *« inhérentes »* à l'individu relève d'une profonde illusion. Or, cette illusion demeure à la base de la douance.

La douance fait apparaître comme naturelles des inégalités qui sont en fait le produit d'une différenciation sociale. Face à la justification ainsi fournie aux inégalités, de nombreux sociologues ont parlé de l'idéologie du don. (Forquin, 1980; GFEN, 1974). *« En tant qu'acteur social, une fraction de la bourgeoisie s'inquiète de l'effet de boomerang sur sa progéniture de l'ouverture massive du champ scolaire et réclame la reconstitution de zones institutionnellement protégées de scolarisation: l'idéologie du don venait pour en justifier l'existence ... »* (Berthelot, 1983, p. 249).

En l'absence de preuves convaincantes pour soutenir les thèses et les moyens avancés, nous préférons opter pour un point de vue qui cherche à combattre l'inégalité et l'oppression plutôt qu'à les justifier. Nous choisissons de refuser de mesurer des enfants avec des

outils douteux, de les comparer et de les hiérarchiser. Nous optons pour le droit à l'intelligence, droit qui exige que l'on combatte les injustices sociales et scolaires.

UN CONCEPT VAGUE

Jusqu'à la parution du rapport Marland aux Etats-Unis, en 1972, un enfant était dit doué lorsque son résultat à un test de Quotient intellectuel était supérieur à un nombre fixé de façon arbitraire à 130 ou 140, c'est-à-dire qu'environ 2 % des élèves étaient considérés comme doués.

Plusieurs psychologues vont contester l'équation faite entre intelligence et Quotient intellectuel. « *... Dès le tout début, il était évident que plusieurs processus intellectuels significatifs étaient inadéquatement mesurés par ces tests* » (Getzels et Jackson, 1962, p. vii). Entre autres, les tests de Q.I. ne permettaient pas d'identifier les enfants possédant un potentiel élevé d'expression créatrice (Witty, 1971). Il devenait nécessaire de passer d'une conception simplifiée de la douance à une conception plus complexe qui permettrait d'éviter les erreurs du passé (Torrance, 1965). La préservation du mode de vie américain et de la sécurité future ne dépendait plus seulement des habiletés intellectuelles, mais plus particulièrement des habiletés créatrices (Guilford, 1959).

Par ailleurs, le mouvement pour les droits civiques, qui conduira à l'adoption du Civil Rights Act en 1964, intensifiera la lutte contre l'utilisation des tests de Q.I. à des fins de catégorisation et d'orientation scolaires étant donné leur caractère discriminatoire pour les jeunes de minorités ethniques.

Tant pour des questions reliées à leurs limites qu'à leur caractère discriminatoire, les tests de Quotient intellectuel ne pourront plus, à eux seuls, servir de base à la définition de la douance. Le rapport Marland fera la promotion d'une définition élargie qui sera par la suite incluse, avec de légères modifications dans la loi américaine de 1978:

> « *Les enfants doués ou talentueux sont des jeunes qui, au niveau de la maternelle, du primaire ou du secondaire font preuve d'un potentiel d'aptitudes leur permettant d'atteindre un degré élevé de compétence dans les domaines intellectuel, artistique, académique, dans les arts visuels, le théâtre, la musique et la danse, une aptitude au leadership et qui, par conséquent, ont besoin de services ou d'activités qui ne sont pas normalement disponibles à l'école* » (cité par CSE, 1983, p. 11).

Quoique l'on ne puisse pas encore parler de consensus, c'est autour des principaux éléments de cette définition que s'articule

désormais le concept de douance. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît que « *la douance se présente comme un ensemble « multidimensionnel » de caractéristiques qui se retrouvent à des degrés divers dans chaque individu doué. C'est ainsi que s'impose de plus en plus dans les milieux de l'éducation une conception de la douance qui embrasserait, outre le domaine cognitif, les domaines socio-affectif et sensori-moteur et celui de la créativité* » (MEQ, 1985, p. 23). Il propose donc de retenir la définition suivante:

> « *Les enfants doués et talentueux sont ceux qui ont des aptitudes nettement supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines et qui se manifestent généralement par une performance exceptionnelle dans un champ quelconque de l'activité humaine* » (Ibid).

Nous n'avons pas l'intention de nous attarder à l'étude de certaines autres définitions de la douance, comme celle présentée par Renzulli (1978; Renzulli et Smith, 1977) selon laquelle des aptitudes supérieures, la créativité et la motivation doivent être présentes pour que l'on puisse parler de douance. On pourra se référer à Gagné (1983) pour une synthèse sur ce sujet. [1]

Le consensus relatif autour du texte d'une définition ne doit pas laisser croire à un consensus sur la notion même et sur son interprétation. La situation demeure profondément ambiguë, voire confuse. Les concepts sont tellement peu précis qu'on peut leur faire dire n'importe quoi, ou presque.

On peut par exemple définir le talent soit comme un degré inférieur de douance, soit comme la supériorité dans les domaines autres que le domaine intellectuel que l'on fait coïncider avec le don, soit encore comme une manifestation de la douance (MEQ, 1985, Comité Douance, 1983). Supposons que l'on adopte cette dernière définition qui semble dominante au Québec et que l'on associe la douance aux différents domaines d'habiletés, et le talent à la performance dans un champ de l'activité humaine. Ce la implique que tout individu talentueux est nécessairement doué alors que l'inverse n'est pas vrai (son don peut ne pas s'actualiser dans un domaine d'habiletés) (Gagné, 1983; MEQ, 1985; Massé, 1980).

On peut encore retenir une ligne de démarcation qui soit libérale (15 % à 20 %), ou une ligne plus restrictive. Soyons généreux. On peut appliquer ce pourcentage, soit pour définir l'ensemble de la population visée par les services, soit l'appliquer à chacun des domaines de douance: cognitif, socio-affectif et créatif. Il y a certainement une relation entre ces divers domaines mais, on n'en connaît pas l'ampleur (Gallagher, 1985), de telle sorte qu'il est difficile d'évaluer la proportion ainsi touchée. Supposons qu'il y a un recouvrement de 50 %, [2] hypothèse qui en vaut une autre; nous voici avec 30 % à 40 % d'élèves doués.

Ce pourcentage peut cependant être réduit selon les champs de talents retenus. Ces champs sont multiples, le talent peut être littéraire, linguistique, scientifique, mécanique, dramatique, culinaire, athlétique, j'en passe et *« combien d'autres »* (Gagné, 1986a; CSE, 1983; MEQ, 1985). Puisque nous sommes démocrates, admettons que tous les champs de talent devraient être reconnus à leur juste valeur.

Il y aurait donc environ 40 % d'enfants doués selon cette interprétation. Ici quelques lecteurs se diront que nous exagerons, que l'exagération est la meilleure façon de ridiculiser une idée qu'on ne partage pas. Voici quelques éléments démontrant que l'exagération est venue d'ailleurs:

- *« Les services aux élèves doués ou talentueux visent donc une bonne proportion de la population scolaire »* (Comité douance, 1982, p. 14).
- *« Devant un tel éventail de possibilités, tout porte à croire que la majorité des jeunes s'expriment avec brio dans une ou plusieurs des habiletés suivantes: intellectuelles ou cognitives, créatrices, socio-affectives et psycho-motrices »* (CSE, 1983, p. 11).

Le CSE cite à titre d'exemple l'école Saint-Jean-Baptiste de Québec qui mettait en évidence des talents généralement peu reconnus. Il s'agissait d'une formation donnée au secteur du professionnel court au service des talents de ferblantier, soudeur, plombier, etc.

Ou bien on partage sérieusement une telle conception de la douance et alors c'est l'ensemble du système scolaire qu'il faut améliorer, ou bien cette conception sert à justifier sous des dehors démocratiques, tant par la proportion de la population visée que par la nature des talents retenus, la mise en place de programmes s'adressant à une minorité déjà privilégiée, dans des domaines spécifiques, étroits et connus. De toute évidence, c'est ce deuxième objectif qui est visé par ce discours mystificateur sur la douance.

Les écrits québécois ne font pas l'unanimité à ce chapitre. Pour les uns « [...] *il y aurait avantage, en premier lieu à ne pas diluer la notion pour y inclure à peu près n'importe qui et, en second lieu, à continuer à faire graviter la notion de surdouance, du moins à l'école, autour des aptitudes dites intellectuelles* » (Ouellette, G., 1984, p.23). Pour les autres, « [...] *une conception limitée de la douance, centrée sur la surdouance intellectuelle telle que mesurée par des tests, débouche presque immanquablement sur des services marginalisants qui ne tiennent pas compte de l'ensemble du système scolaire ... il s'agit ... d'une approche élitiste* » (Ouellet, F., 1984, p. 21). Seule l'étude des programmes mis en place (chapitre 3) nous permettra d'identifier les pratiques dominantes.

Aux États-Unis, les tenants de la *« démocratisation »* de la douance semblent un peu moins nombreux. On opte en général pour

une proportion de la population qui, dans l'ensemble, représente de 2,5 % à 5 % des élèves. Certains adoptent toutefois une conception élargie; Reis et Renzulli (1982) ont conduit différentes recherches qui les amènent à conclure que l'élargissement de la population visée de 5 % à 20 % n'a pas permis de constater de différences majeures dans la qualité des travaux de recherche produits par l'un ou l'autre groupe d'élèves.

D'autres ont cependant tenté d'appliquer à la lettre la définition du United Office of Education. Par exemple, pour la sélection d'élèves de 5ème année, Feldman a utilisé 18 des critères de sélection les plus courants: 92 % furent choisis sur la base d'un ou de plusieurs critères, 4 élèves sur 49 par plus de la moitié des critères et aucun par tous les critères. Ce qui lui fait dire qu'il « *est très plausible d'affirmer qu'une vue élargie de la douance révèlerait que chaque enfant est doué dans quelque domaine valorisé socialement* » (Feldman, 1979, p. 663). Certains modèles théoriques, comme le Multiple Talent Totem Poles de C.W. Taylor conduisent à identifier la grande majorité des enfants comme doués ou talentueux (Davis et Rim, 1985; Witty, 1971).

En France et en Angleterre, le concept de douance n'a pas connu une évolution aussi marquée. Chauvin (1975) et Terrassier (1981) parlent de surdoués qu'ils identifient en grande partie à partir du Q.I. Quant au Britannique Vernon (1977) il se réfère toujours à la notion d'intelligence générale (le facteur g de Spearman); une intelligence générale élevée serait nécessaire au développement de talents variés.

Bref, la définition généralement retenue du concept de douance peut conduire à identifier une proportion fort variable de la population scolaire comme étant douée ou talentueuse. Mais l'élargissement du concept pour y inclure des talents variés n'a généralement guère de suite dans la pratique. On est vite en face du « *choix inévitable de clientèles prioritaires* » (Gagné, 1986a, p. 475). Comme on le verra au chapitre suivant, ces choix sont des plus traditionnels.

L'identification des enfants dits doués

Les promoteurs de la douance sont unanimes sur au moins un point. La mise sur pied de programmes spéciaux pour les enfants dits doués exigera une identification de ces élèves dès leur entrée à l'école (Ward, 1962; Jacobs, 1971). On prônera l'identification précoce pour que les parents connaissent le potentiel de leur enfant afin de lui fournir l'environnement dont il a besoin (Karnes et Karnes, 1982), pour éviter que certains enfants doués passent inaperçus (MEQ, 1985), pour mieux adapter les programmes d'étude (CSE, 1983).

Que l'on cherche à mieux connaître les enfants pour les aider dans leur développement, cela est louable. Que l'identification serve à classer, à canaliser, à orienter précocement « *comporte des aspects dangereux et nuisibles tant sur le plan moral que sur le plan social* » (Gedrem, 1980, p. 12). Le MEQ (1985) a d'ailleurs hésité avant d'aller de l'avant dans cette voie « *à cause du danger de l'étiquetage* » (p. 33).

L'identification proposée n'est pas de nature corrective mais sélective. Elle implique une classification des enfants et leur hiérarchisation; si les doués, les talentueux, les créateurs, les leaders sont identifiés de manière positive, la catégorisation implique également le non-être (Guillaumin, 1982). Il y aurait les non-doués, les non-créateurs, les non-talentueux, etc. (Jacquard, 1986b).

On peut prétendre par ailleurs, utiliser des outils de mesure standardisés « *de façon à rejoindre sous une forme la plus pure possible ces caractéristiques de l'individu qui expliquent la performance observée* » (Gagné, 1983, p. 155). On oublie qu'entre l'aptitude et la performance se glissent, d'une part des aspects motivationnels dépendant du contexte culturel et, d'autre part, des outils de mesure souvent imprécis, généralement discutables et parfois même aberrants.

Langaney (1981) cite l'exemple suivant pour illustrer l'ethnocentrisme culturel des tests. Dans le cadre du programme biologique international dont un aspect visait à mesurer les capacités de travail des principales « *races* » humaines, diverses mesures de performance ont été effectuées. L'une des épreuves était celle de la bicyclette ergométrique à laquelle les pygmées africains ont réalisé de bien piètres performances.

> « *L'idée de faire monter des chasseurs-cueilleurs, qui ne se déplacent qu'à pied, sur une bicyclette, est déjà assez distrayante* [...]. *Par contre, imaginer qu'ils puissent, au soleil d'une clairière, déployer tout l'effort physique pour faire tourner les pédales d'une bicyclette sans roues qui ne se déplace pas, relève de l'urgence psychiatrique. C'est pourtant ce que des spécialistes ont fait* [...] » (Langaney, 1981, p. 141).

La psychométrie présente plusieurs des inconvénients signalés plus haut: il lui est impossible de tenir compte de tous les aspects liés à l'environnement, à la culture, aux motivations, à l'utilisation du langage, à la situation de test, etc. Les expériences de Labov avec un groupe de jeunes Noirs qu'il a observés à l'école et dans la rue sont révélatrices des effets des situations sociales sur les capacités d'expression; déclarés muets et non verbaux dans les conditions d'un test traditionnel mené par un enseignant blanc, leur discours apparaît riche au plan de la grammaire et de la syntaxe lorsqu'ils sont chez eux et que l'expérimentateur se révèle être un des leurs (cité par Tort,

1974, p. 50). Des expériences menées par le CRESAS (1981) ont également mis en lumière les effets des situations de tests sur le comportement des enfants, en particulier sur les enfants de milieu ouvrier.

Quoique l'identification et l'étiquetage nous paraissent en soi à éviter, nous allons néanmoins nous attarder à l'étude des outils d'identification proposés. On propose en général une approche pluridimensionnelle qui comprend des questionnaires aux parents, des grilles d'évaluation soumises aux enseignantes, aux enseignants et aux pairs, ainsi que l'analyse des résultats et travaux scolaires de même que des tests de personnalité et de créativité (MEQ, 1985). À cela s'ajoutent souvent les tests de Quotient intellectuel.

La mesure de la créativité

On peut reconnaître historiquement la créativité. Des personnes qui innovent dans leur discipline, qui ouvrent de nouveaux champs de connaissances ou d'expression, sont créatrices. On pensera à de grands scientifiques comme Einstein ou Marie Curie, à des musiciens célèbres, à des peintres renommés, à des architectes novateurs, etc. Les grands créateurs doivent souvent affronter les idées dominantes de leur époque, ne sont parfois pas reconnus de leur vivant.

La créativité est-elle une caractéristique propre à l'individu? Peut-on la mesurer dès l'enfance? Peut-on développer la pensée créatrice? Les tests de créativité permettent-ils d'identifier la créativité ou représentent-ils un autre type de tests de Q.I.? Ces questions font toujours l'objet de controverses dans le milieu de l'éducation.

Le concept même est loin de faire l'unanimité. On parlera de pensée divergente par opposition à la pensée convergente mesurée par les tests de Q.I. Alors que la pensée convergente est dirigée vers la recherche de « *la* » bonne réponse, la pensée divergente favorise l'expression des réponses multiples (Beaudot, 1980; Getzels et Jackson, 1962; Guilford, 1959). Ou encore, on s'intéressera au processus de création chez les adultes afin de définir les composantes de la créativité (Mackinnon, 1962).

De nombreux tests ont été élaborés à partir d'une conceptualisation somme toute fort confuse de la créativité. Ces tests comprennent généralement une section verbale et une section figurative; ils peuvent être administrés soit dans un contexte traditionnel soit dans un contexte moins formel.

Dans la section verbale on demandera par exemple [3] de donner le plus grand nombre possible de définitions d'un mot usuel, de donner une foule d'usages pour un objet, telle une brique, dont les utilisations sont habituellement définies, de nommer des usages

inusités de boîtes de carton ou de jouer avec un éléphant jouet, de nommer le plus possible de ressemblances entre, par exemple, une patate et une carotte, de nommer le plus grand nombre d'objets d'une certaine catégorie, par exemple des objets ronds, etc.

La section figurative demandera d'identifier une figure géométrique dissimulée dans une figure plus complexe, de compléter une figure en lui donnant des formes inhabituelles ou au contraire de donner une forme signifiante à un ensemble de traits.

Comme le souligne Snyders (dans Beaudot, 1980), on peut se demander sérieusement ce que de tels exercices chez de jeunes enfants ont à voir avec le processus humain complexe qu'est la créativité, quelle est la valeur prédictive de tels tests? Une étude des données disponibles sur les tests de Torrance et de Wallach-Kogan réalisée par Crockenberg (1972) conclut qu'il est loin d'être évident que ces tests mesurent réellement la créativité. « *S'il peut être éminemment raisonnable d'étudier le processus qui semble impliqué dans la production créatrice, il est conceptuellement injustifiable d'appeler ces tests des « tests de créativité »* (p. 40).

De plus les faits sont de plus en plus nombreux à indiquer une corrélation élevée entre les tests de créativité et les tests de Q.I., chez les personnes au Q.I. inférieur à 120. Ce serait seulement pour la région du Q.I. supérieur à 120 que les tests de créativité mesureraient une autre réalité que les tests d'intelligence (Runco, 1986).

Quant à l'étude des adultes créatifs, elle ne fournit pas davantage d'appui aux tests de créativité. « *C'est une toute autre chose de conclure que les traits observés chez des personnes créatives plusieurs années après leur sortie de l'école caractérisaient ces individus lorsqu'ils étaient à l'école. Nous ne pouvons non plus être certains que l'identification de ces traits chez les jeunes révèle ceux qui possèdent un potentiel créateur* » (Mackinnon, 1962, p. 121).

Les réserves sont donc nombreuses quant à la validité d'une telle approche de la créativité (Clark, 1983; Renzulli, 1978; Passow, 1972). Cependant de nombreux auteurs ont attiré l'attention sur l'attitude négative de l'école envers les enfants identifiés comme créatifs par les tests. Cette dernière constatation n'est pas surprenante puisque l'école, comme les autres institutions, récompense la conformité aux normes sociales.

Bowles et Gintis (1976) ont observé dans une école polyvalente de New York que la créativité, l'agressivité et l'indépendance étaient les traits les plus pénalisés. Une autre étude leur a permis de constater que ces traits correspondent aux traits les moins bien acceptés au travail par les contremaîtres. Ils concluent que ce sont en fait des attitudes incompatibles avec la division hiérarchique du travail.

Il est certain que l'organisation scolaire actuelle favorise peu l'expression de l'esprit critique, de l'autonomie, de l'originalité. Les

élèves ont toujours peu de possibilité d'expression, l'organisation de la classe reprend généralement le modèle traditionnel de l'autorité du maître qui encourage la passivité des élèves (Goodlad, 1984; CSE, 1981).

Quelle serait alors la meilleure façon d'éduquer à la créativité? Doit-on réserver cette possibilité à une minorité choisie d'élèves? Il nous semble évident, étant donné la validité douteuse des tests de créativité et l'efficacité tout aussi douteuse de programmes spéciaux d'éducation à la créativité (Gallagher, 1985; Mansfield, Busse et Krepelka, 1978), qu'il faudrait plutôt changer les pratiques scolaires actuelles qui briment l'initiative des élèves, et mettre en place des mesures qui s'adressent à l'ensemble. « *Plutôt que de sélectionner ceux qui semblent les plus créatifs, les éducateurs pourraient encourager la créativité chez tous les enfants* » (Crockenberg, 1972, p. 42).

Bref, la créativité, élevée au panthéon de la douance, ne répond ni à des critères théoriques, ni à des critères opérationnels minimaux qui pourraient justifier la mise en place d'un processus de sélection et conduire à des mesures particulières pour les élèves soi-disant créatifs. On ne peut manquer de constater par ailleurs que les enseignements plus susceptibles d'assurer le développement de la créativité, tel l'enseignement des arts, sont aujourd'hui réduits au strict minimum en faveur d'un retour aux matières de base.

La mesure du leadership

En plus de la créativité, la douance s'est enrichie d'un autre domaine d'habiletés, le domaine socio-affectif. Ce domaine pose encore plus de problèmes que les autres. On réfère en général au concept de leadership pour l'actualiser; or, il y aurait presque autant de définitions de ce concept que de personnes qui ont tenté de le définir (Sisk, 1983).

Certaines théories du leadership sont basées sur des caractéristiques individuelles (sens des responsabilités, participation, etc.), d'autres sur le style de direction (autoritaire, démocratique ...) ou sur l'observation de situations qui permettent de révéler le leadership.

Les méthodes d'identification découlent généralement de l'approche théorique retenue. La théorie des traits utilisera surtout les inventaires de personnalité, la théorie des styles, l'observation du comportement en groupe, etc. La désignation par les élèves ou par un observateur qualifié et l'analyse biographique seront aussi utilisées (Sisk, 1983).

Les recherches portant sur la validité de l'identification du leadership dès l'enfance, sur la fiabilité des instruments ou sur les diverses facettes sociales du leadership sont à peu près inexistantes.

Un des programmes les plus connus est le Executive Internship Program for High School Students (Sisk, 1983). Les jeunes ont alors la possibilité de cotoyer des décideurs dans différents domaines; ils sont choisis à partir de leur maturité, de leurs résultats académiques, de leurs réalisations comme leaders et des recommandations du personnel de l'école.

Ce type de programme nous paraît fort discutable. D'abord le leadership semble ne pouvoir s'exprimer que dans les directions d'entreprise, que par ce qu'on appelle l'entrepreneurship et pour lequel certains, au Québec, proposent de mettre sur pied de telles initiatives. Le leadership populaire, syndical, contestataire ne semble pas faire partie des « *dons* » définis par le pouvoir en place. Nous interrogeons également cette approche qui veut que le leadership s'exprime surtout à l'extérieur de l'école. La présence de journaux étudiants, d'associations d'élèves, de conseils de classe n'est-elle pas la meilleure façon d'amener les élèves à se prendre en main, à se former comme leaders, dans l'action?

Au Québec, une enquête conduite par la Jeunesse étudiante catholique (JEC) en 1984-85 auprès de 1 281 élèves de 36 écoles secondaires de différentes régions révèle des faits troublants (Gloutnay, 1985):

- Lors de l'organisation d'activités parascolaires les jeunes ont beaucoup de difficultés à obtenir la permission de gérer leur budget, d'obtenir un local.
- Toute publication doit être préalablement approuvée par la direction. De ce fait, l'information écrite et radiophonique sur les problèmes étudiants occupe peu de place.
- Des conseils étudiants existent dans une majorité de polyvalentes mais leurs activités se résument généralement à l'organisation d'activités culturelles et sportives qui permettent certes de rendre la vie de l'école plus intéressante mais qui demeurent néanmoins limitées.

Ajouter le leadership comme un talent qui découlerait d'un don dans le domaine socio-affectif, identifier ce don et mettre en place des programmes spéciaux pour ces nouveaux doués et talentueux de la direction (sous-entendre direction qui conforte les intérêts dominants) nous paraît ridicule. Mieux vaudrait garantir le droit d'organisation et d'expression des élèves et améliorer la démocratie en classe si l'on souhaite, pour paraphraser Mao, que les fleurs du leadership puissent éclore.

La mesure du potentiel cognitif

Sous l'appellation « *domaine cognitif* », on réfère généralement à l'acception traditionnelle de la douance. Les tests de quotient

intellectuel et les résultats scolaires sont les outils d'identification spécifiques à ce domaine de douance. On pourrait croire que les tests de Q.I., étant donné les critiques dont ils furent l'objet, sont aujourd'hui peu utilisés; on constate que ce sont au contraire les outils d'identification qui dominent, à tout le moins aux États-Unis, pays pour lequel des données sont disponibles (Comité Douance, 1982; Reis et Renzulli, 1982; Le Mahieu, 1980; Feldman, 1979).

Une étude nationale américaine conduite en 1980 auprès de plus de 1 000 personnes responsables des programmes spéciaux pour enfants doués indique que les tests d'intelligence sont encore les plus utilisés pour identifier les enfants doués (Alvino, McDonnel et Richert, 1981). Dans certains cas, malgré des efforts pour inciter les personnels à utiliser des outils d'identification multiples, le résultat au test de Q.I. demeure toujours déterminant en dernière analyse (Gross et Fretching, 1983).

Sans nous attarder à cette réalité, rappelons qu'il existe deux types de tests de Q.I., le premier étant administré à un groupe d'élèves, le second administré en tête-à-tête psychologue-enfant. On reconnaît une fiabilité et une validité plus grandes au test individuel, mais son application est extrêmement coûteuse.

Certains regrettent que le Quotient intellectuel soit toujours, en dernière analyse, la mesure discriminante pour l'orientation vers des programmes spéciaux pour jeunes dits doués. Non pas parce qu'ils condamnent l'outil, mais parce qu'ils considèrent que le test n'identifie pas tous les domaines d'habiletés; pour l'évaluation des habiletés intellectuelles et cognitives, on continue de s'y référer (CSE, 1983). D'autres, par contre, continuent d'affirmer qu'il s'agit de l'indicateur le plus fiable de la douance (Shwedel et Stoneburner, 1983; Terrassier, 1981; Whitmore, 1980).

Pourtant, dans les milieux de l'éducation, les tests de Q.I. ont été l'objet de critiques virulentes à cause des postulats sur lesquels ils reposent et des effets discriminatoires de leur application. Ces critiques ont même conduit de nombreux milieux à suspendre leur utilisation.

Le caractère discriminatoire des tests de Q.I. est bien connu. Aux États-Unis, les jeunes Noirs obtiennent en moyenne un résultat inférieur de 15 points à celui des jeunes Blancs, ce qui a conduit certains parents ou certaines associations à demander à la cour d'en interdire l'utilisation. Les points de droit généralement invoqués dans les diverses causes-types font valoir que les tests de Q.I. induisent des préjugés envers les minorités, que les items n'ont guère de rapport avec ce qu'ils sont sensés mesurer, que les normes d'évaluation des résultats sont tout à fait arbitraires (Massot, à paraître).

Ainsi en 1967, la cour du district de Washington exigera d'une commission scolaire l'abolition du système de voies parce que

les tests utilisés pour l'orientation étaient jugés discriminatoires. En Californie, dans une cause devenue célèbre, la cour ordonna que l'on cesse d'utiliser les tests de Q.I. pour placer des enfants dans des classes pour retardés mentaux, car ces tests ne mesuraient pas adéquatement l'intelligence et que le placement dans de telles classes limitait la qualité de l'éducation reçue (Baer, 1980).

Côté français, la réalité est également bien connue. Comme l'indique le Tableau 4, établi à partir d'une enquête nationale officielle, les enfants d'ouvriers agricoles obtiennent en moyenne des résultats de 15 points inférieurs à ceux des enfants de cadres.

TABLEAU 4

Profession des parents	Note moyenne des enfants
Ouvriers agricoles	93,5
Ouvriers	97
Employés	102
Commerçants	103
Cadres	109

(Tiré de Schiff, 1982, p. 105).

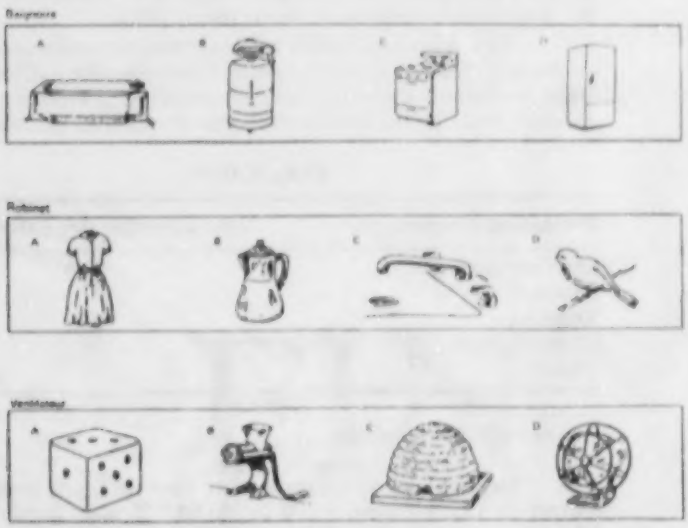
Cela signifie que la probabilité pour un fils de manoeuvre d'avoir un Q.I. inférieur à 100 est de 68,9 % alors qu'elle est de 18,8 % pour un fils de cadre supérieur; si on considère la portion supérieure, la probabilité d'obtenir un Q.I. supérieur à 120 est de 2,5 % pour les premiers et de 27,8 % pour les seconds (Tort, 1974).

Au Québec, dès 1976, le groupe de recherche La Maîtresse d'école dénonçait les utilisations et les postulats des tests de Q.I. utilisés à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Cette première réflexion sera suivie d'une étude conduite en 1979 auprès de 240 enfants du préscolaire qui a démontré le caractère discriminatoire du sous-test « *Vocabulaire* » du « *Test de préparation à la maternelle* ». Les jeunes de milieu ouvrier réussissaient moins bien que ceux du groupe bourgeoisie - petite-bourgeoisie à plusieurs des items du test et ce, de façon statistiquement significative; le contraire ne s'est produit pour aucun des items (Aubin, Forest et Horth, 1980).

La Figure 2 présente trois items pour lesquels la différence est significative. Le registre de langage différent des jeunes de milieu pauvre et le fait qu'ils soient moins souvent en contact avec certains de ces objets peuvent expliquer, au moins en partie, cet écart. Ainsi, dans le langage populaire, on dira un bain plutôt qu'une baignoire, une « *champlure* » plutôt qu'un robinet, une fan plutôt qu'un ventilateur.

FIGURE 2

3 items du Test de préparation à la maternelle.



À la suite de la publication de cette étude, la CEQ lançait une campagne nationale de boycottage de ces tests. Partout au Québec, les enseignantes du préscolaire refuseront de les administrer; certaines seront même suspendues pendant quelques jours pour refus d'appliquer les directives de leur employeur.

La Commission des droits de la personne du Québec prendra position dans le débat en invitant le ministère de l'Éducation à suspendre l'utilisation de ces tests car « *ils pourraient constituer des instruments de discrimination basée sur la condition sociale* » (CDPQ, 1981, p. 1). « *Ce qui est grave,* ajoutera la commission, *c'est qu'on conclut du résultat des tests, et donc de l'ignorance de ces mots, que l'enfant a une capacité d'apprentissage moindre et un niveau de développement intellectuel inférieur* » (ibid).

Une autre étude menée par la CEQ et portant sur 477 enfants de différentes régions du Québec démontre que le test de fonctionnement intellectuel administré aux enfants de première année est lui aussi discriminatoire pour les jeunes de milieu populaire (Roy, 1983).

C'est sans doute pour ces raisons que le ministère de l'Éducation n'inclut pas les tests de Q.I. dans la liste des instruments disponibles pour identifier les jeunes dits doués (MEQ, 1985). Cela n'empêchera pas, comme nous le verrons au chapitre suivant, plusieurs commissions scolaires d'utiliser encore les tests de Q.I. pour l'orientation vers des programmes particuliers.

En plus de leur caractère discriminatoire, les tests de Q.I. sont contestables tant par leurs postulats que par leurs prétentions. On affirme d'abord que ces tests mesurent l'intelligence ce qui en ferait de bons outils de prédiction de la réussite scolaire. Or, rien ne prouve que l'on évalue l'intelligence plutôt qu'une caractéristique liée à l'appareil de mesure (Bresson, 1979). Comme le souligne Jacquard (1978), si l'intelligence représente un ensemble complexe d'habiletés, d'actions, comment peut-on la hiérarchiser à partir d'un nombre unique. « *Comment*, ajoute François Jacob, Prix Nobel de médecine, *peut-on espérer quantifier ce qu'on désigne par l'intelligence globale - que nous n'arrivons pas même à définir clairement et qui comprend des éléments aussi variés que la représentation qu'on se fait du monde et des forces qui le régissent, la capacité de réagir à des conjonctures variées dans des conditions variées, la largeur de vues, la rapidité à saisir tous les éléments d'une situation et à prendre une décision, le pouvoir de déceler des analogies plus ou moins cachées, de comparer ce qui, au premier abord, n'est pas comparable et bien d'autres qualités encore - comment peut-on espérer quantifier un tel ensemble de propriétés aussi complexes par une valeur simple variant régulièrement au long d'une échelle de 50 à 150?* » (cité par Shrzypczak, 1981, pp. 138-139).

Car la distribution de l'intelligence selon la courbe normale est un postulat du Q.I. fondamentalement erroné. Cette distribution n'apparaît pas naturellement. Le test est construit de telle façon, corrigé par essais et erreurs, de sorte que la distribution des résultats réponde à la courbe de Gauss (Aubin et al., 1980). Toute une idéologie se cache sous cette simple courbe. On postule d'une part que la population humaine est homogène et, d'autre part, que l'intelligence, comme d'autres caractères biologiques, se distribue de façon gaussienne. Le premier postulat est faux à l'évidence. Le deuxième l'est également et pour deux raisons: d'abord il est faux de prétendre que les caractères biologiques sont distribués selon la courbe normale (ce n'est pas vrai pour la couleur des yeux, ni pour la taille) (Tort, 1974), ensuite, rien ne démontre que l'intelligence puisse être assimilée à un caractère biologique aussi simple. C'est ainsi qu'à partir de faux postulats, émis par Terman au début du siècle et repris depuis, on utilise le Q.I. pour justifier la différenciation sociale.

La valeur prédictive du Q.I. pour la réussite scolaire est une autre illusion. L'outil a été initialement validé en fonction des résul-

tats scolaires, et présente, pour l'essentiel, des exercices de type scolaire; on ne doit donc pas se surprendre d'observer, au début de la scolarisation, une corrélation étroite entre Q.I. et résultats scolaires. « [...] *du point de vue des groupes sociaux, ce ne sont pas les notes de Q.I. qui expliquent les performances scolaires, mais les performances scolaires qui ont servi de référence à l'échelle de Q.I. Dans les faits, le Q.I. moyen d'un groupe d'écoliers de classe sociale donnée n'est que le repère codé du pourcentage d'échecs scolaires de ces enfants* » (Schiff, 1982, p. 18).

Quant à l'affirmation selon laquelle les tests de Q.I. sont de bons outils de prédiction de la réussite sociale, elle est, comme nous l'avons montré, erronée. Si les tests mesuraient vraiment l'intelligence intrinsèque, comme l'affirment certains, alors, clairement, il vaudrait quand même beaucoup mieux naître riche qu'intelligent (Lewontin et al., 1985).

Un dernier élément mérite d'être souligné, celui de la précision de la mesure. Toute mesure a des limites et celles-ci varient selon l'instrument utilisé. On peut, par exemple, mesurer la longueur d'un objet avec une précision au demi-millimètre si on utilise une règle courante ou au demi-micron (1 millième de millimètre) si on utilise un micromètre. Pour les tests de Q.I., cette précision est de l'ordre de 5 à 10 points, selon les tests considérés et selon l'intervalle de mesure.

Pour le W.I.S.C. (Test individuel couramment utilisé) l'erreur standard est, en moyenne de 5 points, ce qui veut dire que, en moyenne, dans 68 % des cas la valeur observée pour un individu sera comprise entre sa valeur et ± 5 points, et dans 95 % des cas entre sa valeur et ± 10 points (Carlier, 1981). Pour les mesures élevées, l'erreur standard peut atteindre 10 points, ce qui signifie que lorsque l'on affirme qu'une personne a un Q.I. supérieur à celui d'une autre, il faut que l'écart soit de 8 à 10 points pour pouvoir l'affirmer avec un risque d'erreur inférieur à 5 % (Jacquard, 1978).

Certains reconnaissent que les tests de Q.I. peuvent être utiles à un psychologue pour l'aider à mieux comprendre la situation d'un enfant qui rencontre des difficultés scolaires. D'autres considèrent qu'il est préférable d'observer les enfants en action, en classe, plutôt qu'en situation de test. Quoi qu'il en soit, c'est une toute autre chose d'utiliser de tels tests pour opérer un classement des élèves qui sous-entend une hiérarchie des intelligences, une hiérarchie des individus.[4]

On pourrait simplement utiliser les résultats scolaires si l'on souhaite offrir des services supplémentaires à ceux qui réussissent déjà très bien. On objectera qu'il y a confusion: doué et fort en classe ne sont pas synonymes. L'utilisation des résultats scolaires laisserait dans l'ombre tous les doués sous-performeurs. On retrouve ici encore

cette prétention d'une mesure objective qui permettrait d'identifier la vraie nature de l'enfant, nature fixée pour toujours dans son être biologique.

Une approche subjective: les grilles d'évaluation

On réfère généralement aux tests validés comme étant des outils objectifs d'identification; les outils subjectifs renvoient plutôt à l'opinion de diverses personnes ou groupes sur les élèves (St-Jacques, 1983). Les grilles d'évaluation par l'enseignante ou l'enseignant, par les pairs ou par les parents appartiennent à cette deuxième catégorie. Elles sont généralement établies à partir des caractéristiques des enfants dits doués fournies par différentes recherches soit sur les enfants au Q.I. élevé, soit sur les enfants identifiés comme créatifs. Tant le CSE (1983) que le MEQ (1985), recommandent de traduire les grilles d'évaluation utilisées aux États-Unis pour répondre aux besoins québécois.

Voici quelques-unes des caractéristiques que retiennent de nombreux auteurs (Davis et Rim, 1985; Gallagher, 1985; Clark, 1983).

Au plan intellectuel:	langage précoce, lecture et écriture précoces, compréhension avancée, pose beaucoup de questions, etc.
Au plan affectif:	meilleure estime de soi, plus sensible aux valeurs morales et aux besoins des autres, indépendance, sens de l'humour.
Au plan créatif:	curiosité éveillée, intérêts variés, habiletés créatrices, personnalité idéale.

À partir de ces données, on a élaboré pour les enfants la grille d'évaluation suivante (Davis et Rim, 1985, p. 87):

« *• Si une personne extraterrestre invitait quelqu'un de votre classe à lui parler de la terre, qui pourrait lui en dire le plus?* [5]

• Quel élève peut terminer son travail et disposer de suffisamment de temps pour participer à d'autres activités?

• Qui, en classe, dit les choses les plus originales, des choses auxquelles tu n'as jamais pensé auparavant?

• Si les enfants n'étaient pas obligés d'aller à l'école, quel élève pourrait te convaincre d'y aller?

• Qui, crois-tu, pourrait inventer quelque chose ou encore faire des choses que personne n'a jamais faites (la personne à qui tu aimerais demander de t'aider à écrire un poème ou à préparer quelque chose pour l'expo-sciences à l'école) ».

La grille d'identification mise au point par Renzulli-Hartman à l'intention des enseignantes et des enseignants demande d'indiquer pour chaque élève s'il a un vocabulaire avancé pour son âge, s'il possède un important bagage de connaissances sur des sujets variés, s'il persiste pour terminer ses tâches, s'il est ennuyé par des tâches routinières, s'il est curieux à propos de nombreuses choses, s'il propose de nombreuses solutions à certains problèmes, etc. Le même genre de questions seront posées aux parents, de façon plus synthétique.

On remarquera que plusieurs des traits ci-dessus sont à forte connotation sociale; une étude québécoise a par exemple démontré à quel point la lecture précoce était un phénomène relié à l'origine sociale des élèves, et fortement influencée par un haut niveau de scolarité des mères (Pierre, 1987). Le danger est grand que de tels outils d'identification conduisent à une discrimination sociale encore plus marquée. Vernon (1977) affirme que si l'on s'appuie sur les parents, la tendance à favoriser les enfants de la classe moyenne aux dépens de ceux de la classe ouvrière en serait accrue. En Angleterre, Freeman a comparé 70 enfants identifiés par leurs parents (membres de l'Association pour enfants doués), 70 enfants ayant obtenu des résultats identiques à un test et 70 au hasard. Il a constaté que les enfants identifiés par leurs parents rencontraient davantage de problèmes émotionnels à cause des pressions subies (cité par Gallagher, 1985).

L'utilisation de la grille Renzulli-Hartman conduirait également à des biais sociaux et culturels importants dans l'identification des enfants dits doués (Gallagher, 1985). High et Udall (1983) ont observé que la proportion d'enfants de minorités ethniques identifiés par l'application de cette grille était près de dix fois moins grande que leur proportion dans la population scolaire générale. Les enseignantes et les enseignants de la CECM qui ont utilisé une grille de cette nature émettent des doutes sur son utilisation généralisée étant donné, entre autres, le travail considérable exigé par son application (St-Jacques, 1983).

En France, une étude du CRESAS (1981), concernant cette fois l'identification d'enfants en difficulté par différents intervenants, et qui a suivi une cohorte d'enfants pendant toute leur scolarité primaire, conclut que « *ces signalements* [par les enseignantes et les enseignants] *traduisent la perception que les maîtres ont des enfants à un moment donné et cette perception dépend du milieu social des enfants* » (p. 72).

Ils ont également interrogé des parents de milieux différents pour constater que si les parents cadres moyens ont des idées précises concernant l'avenir et la trajectoire scolaire de leur enfant, les parents modestes hésitent et manifestent même une certaine igno-

rance du fonctionnement du système scolaire (CRESAS, 1981, p. 19).

Certains auteurs ont tenté de mesurer la valeur relative de ces approches dites subjectives. L'étude de Jacobs (1971) aurait révélé que les parents, à tout le moins au primaire, seraient plus aptes que les enseignantes et les enseignants à identifier leurs enfants comme doués, doué étant défini comme un Q.I. supérieur à 125. Pegnato et Birch (1959) ont comparé au secondaire l'efficacité d'un ensemble de mécanismes de sélection (évaluation par les professeurs, résultats en mathématiques, etc.); les enseignantes et les enseignants n'identifient qu'environ 50 % des enfants doués (ici, doué = Q.I. supérieur à 136). D'autres auraient démontré qu'en préparant les enseignantes et les enseignants, ou encore en utilisant une grille d'identification, l'efficacité serait grandement accrue (Gear et Boilard, cité par Clark, 1983, p. 175).

La littérature sur la douance fait généralement référence à ces études pour affirmer que les enseignantes et les enseignants ont tendance à confondre doués et premiers de classe (Davis et Rim, 1985; Terrassier, 1981; Chauvin, 1975), que « *des études scientifiques arrivent à la conclusion que, de façon générale, les parents n'ont pas tendance à surestimer les habiletés de leurs enfants ...* » (CSE, 1983, p. 25), que l'identification par les enseignantes et les enseignants serait la moins fiable de toutes (CSE, 1983; Larivée, 1980).

On fait dire beaucoup de choses à ces études. Elles considèrent toutes le Q.I. comme la mesure objective de la douance et ne tiennent nullement compte de l'erreur standard de cette mesure. Elles utilisent par ailleurs des seuils de définition variés (125 ou 136) et portent sur des ordres d'enseignement différents. Si on tient compte de l'erreur de mesure et si on change le seuil de douance, les résultats pourraient être fort différents.

Aucune recherche à ce jour n'a prouvé l'exactitude de tels procédés (St-Jacques, 1983). À notre point de vue, ces outils d'identification n'ont ni la validité, ni la fiabilité nécessaires pour justifier sur des bases présumées scientifiques que l'on accorde des privilèges à une minorité d'élèves déjà privilégiés.

Un processus pédagogiquement inutile

Qu'il s'agisse du domaine cognitif, de ceux de la créativité et du leadership, nous avons démontré que la précision et la validité des outils d'identification sont loin de justifier leur utilisation pour repérer des enfants prétendument supérieurs à d'autres. Malgré cela, l'illusion et la conviction demeurent; il faudrait « [...] *créer des instruments d'identification capables de valider l'identification des caractéristiques fondamentales de chaque élève* » (CSE, 1983, p. 25. C'est nous qui soulignons).

L'objectif demeure toujours le même; on pourrait atteindre la vraie nature de l'enfant, ses caractéristiques fondamentales, en s'ingéniant à créer des instruments de mesure qui pourraient permettre de passer outre aux barrières culturelles et au contenu social de la situation de test.

Que des outils soient mis à la disposition du personnel professionnel, afin de lui permettre de saisir les acquis, les difficultés, les problèmes des enfants qu'il rencontre, soit. Encore faut-il être conscient du contenu social véhiculé par ces outils. L'identification des enfants dits doués répond à une autre logique, une logique qui cherche à hiérarchiser objectivement les individus. Or, les « *dons* » ne peuvent être détachés des normes dominantes et rien ne permet d'affirmer que des normes objectives puissent être établies.

Deux extraits de Chorover (1979) incitent à réfléchir, en particulier dans un contexte social où le racisme revient en force un peu partout et où l'on rend de plus en plus responsables de leur triste sort les personnes qui souffrent davantage de la situation de crise actuelle.

> « *La mesure et la mise en ordre de phénomènes sont fondamentalement un processus de comparaison qui n'a de signification qu'en référence à quelque chose d'autre. Lorsque des valeurs éthiques et morales influencent la description et la définition des phénomènes à mesurer, comme c'est le cas pour les caractéristiques humaines, la mesure et l'échelonnement de ces caractéristiques, peu importe leur précision, en seront marqués. Après tout, le pouvoir de mesurer est simplement une extension du pouvoir de définir* » (Chorover, 1979, p. 33).

> « *Une fois que les gens ont été ordonnés de façon à permettre des comparaisons désobligeantes selon une échelle arbitraire, les caractéristiques par lesquelles les groupes ou les individus diffèrent demeurent plus facilement soumises à la mesure et au contrôle, et une atmosphère « d'objectivité » scientifique marque les discussions où les êtres humains sont considérés comme autant de matières premières à être manufacturées, manipulées, mises en marché ou (si des intérêts puissants le désirent) discartées ou détruites* » (ibid, p. 108)

VOS CHROMOSOMES À L'OEUVRE

Les différences individuelles ne sont contestées par personne: certaines personnes sont plus grandes, d'autres sont plus lourdes, d'autres plus belles, etc. Si certaines de ces différences peuvent faire l'objet de mesures objectives, comme la taille, certaines dépendent davantage de valeurs culturelles, comme la beauté. Le Quotient de Beauté, pour reprendre l'image de Jacquard (1978), n'exprimerait sûrement pas une même apparence physique selon les époques et les civilisations.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer les capacités intellectuelles, non seulement utilise-t-on les instruments de mesure discutables, mais on néglige le fait que des différences individuelles sont directement attribuables à des différences sociales. Les hommes et les femmes, dès le tout jeune âge, sont socialisés différemment, socialisation fortement marquée par la division sexuelle du travail qui caractérise notre société. Les enfants de classe moyenne n'ont en général ni les mêmes habitudes de vie (jeux, pratiques culturelles) ni la même perception des réalités qui les entourent (un taudis, un grand hôtel, un musée ...) que les enfants de milieu ouvrier. Les jeunes de minorité ethnique peuvent également vivre dans un milieu où les valeurs et pratiques diffèrent de celles qui caractérisent le groupe dominant.

On sait par ailleurs que des éléments de nature biologique expliquent directement certaines différences comme le sexe, la couleur des yeux, etc. et que l'ensemble des caractères humains ne sauraient exister sans l'apport d'un patrimoine génétique transmis par les parents. Mais d'autres facteurs interviennent dans la constitution de ces mêmes caractères.

Depuis plus de cent ans, le débat sur l'origine des différences entre individus et entre groupes se poursuit, reprenant sans cesse les mêmes arguments. Chacun se déclare « *interactionniste* » et affirme que l'intelligence, mesurée par le Q.I., est déterminée à la fois par l'environnement et par l'hérédité; sous cette forme, il s'agit d'un truisme et l'analyse révèle bien d'une part, des positions héréditaristes et d'autre part des positions environnementalistes (Lemaine et Matalon, 1985).

Les héréditaristes, bien qu'appuyés sur la détermination génétique des comportements au sens mécaniste du terme, ne défendent pas tous le même point de vue. Certains ne se prononcent que sur le caractère héréditaire des différences individuelles, d'autres pensent que les différences entre races sont aussi génétiques alors que d'autres considèrent telles les différences entre classes sociales.

Comme le rappellent Lemaine et Matalon (1985), l'option héréditariste fonde l'affectation des ressources éducatives sur les bases suivantes: si l'intelligence est innée « *le repérage et la sélection des plus doués s'imposent pour le bon fonctionnement de la société et la sauvegarde de la civilisation. L'affectation se fait dans la perspective de l'utilité sociale et aussi du bonheur personnel* [...] » (p. 40).

Étymologiquement, le concept de douance réfère à un déterminisme naturel. Doit-on conclure de cette définition et du fait que les héréditaristes font la promotion de la douance que dans l'ensemble les promoteurs de la douance défendent des thèses héréditaristes? La réponse ne peut pas être un OUI catégorique. Des nuances s'imposent. Si les auteurs adoptent dans l'ensemble un point de vue déterministe qui affirme que les enfants possèdent des caractéristi-

ques naturelles qui permettent de prévoir leur devenir, et si plusieurs réfèrent explicitement aux thèses héréditaristes, certains ne s'attardent pas à une discussion de l'origine de ces caractéristiques dites naturelles. Dans ce dernier cas pourtant les arguments invoqués et certains concepts utilisés rappellent tout de même les thèses héréditaristes.

Les extraits suivants révèlent l'adhésion explicite de certains auteurs aux thèses héréditaristes:

- « [...] *la douance et une intelligence élevée dépendent largement de l'hérédité, ce qui implique que les enfants doués naîtront plus probablement de parents intelligents* » (Vernon, 1977, p. 43).
- « *Il y a toujours eu une forte présomption à l'effet qu'une grande partie de la douance observée découle d'une transmission génétique. Une des sources d'évidence à ce sujet provient de l'étude de jumeaux* [...] *Les études d'adoption représentent une deuxième source* [...] *Toutes ces évidences conduisent au point de vue dominant voulant que dans la relation génétique - environnement, les gènes fixent des limites à la performance intellectuelle* [...]. *On l'a rarement mieux démontré que l'a fait Francis Galton, il y a plus d'un siècle* » (Gallagher, 1985, pp. 53-54-55).
- « *Son hérédité est particulièrement favorable du double côté paternel et maternel, puisque, non seulement ses parents, mais ses grands-parents, sont des universitaires ou des intellectuels connus* » (Chauvin, 1975, p. 51).

D'autres expliqueraient l'origine de la douance en se référant à des concepts psychologiques qui sont basés sur une conception innéiste de l'intelligence. Pour Ward (1985) et Tannenbaum (1983), le facteur général d'intelligence (le g de Spearman) ou encore la théorie de Cattell concernant l'intelligence fluide et l'intelligence cristallisée permettent de saisir les fondements biologiques de la douance.[7]

D'autres encore concluent que la supériorité manifestée par les garçons dans les habiletés spatiales et mathématiques serait due au degré de spécialisation différenciée des deux hémisphères du cerveau ou encore à des différences hormonales (Benbow et Stanley, cités par Davis et Rim, 1985; Jensen, 1981). Whitmore (1980) considère même que certaines attitudes, tels le perfectionnisme et la sensibilité, seraient définies génétiquement.

Rares cependant sont les auteurs qui adhèrent explicitement aux thèses de Jensen (1981) ou de Eysenck (1979) concernant le caractère héréditaire des différences observées de Q.I. entre groupes ethniques et entre classes sociales. Selon ces derniers, l'existence de variations génétiques dans les habiletés mentales entre groupes sociaux serait non seulement possible, mais probable. Certains passages des textes de Chauvin (1975), et de Larivée (1980) qui considèrent normale une proportion plus élevée d'enfants « *doués* » dans les

classes supérieures, peuvent laisser croire qu'ils adhèrent à une telle thèse.

Clark (1983) représente un cas qui vaut d'être souligné. Selon elle, « *À la naissance tout individu, ou presque, est programmé pour être phénoménal* » (p. 21), il serait en conséquence absurde de considérer le bagage génétique comme fixant des limites alors qu'il ouvre tous les possibles.

Ce serait plutôt au cours des premières années d'existence que les enfants « *doués* » deviendraient « *biologiquement* » différents. Pédagogiquement ce déterminisme social a les mêmes effets que le déterminisme biologique, puisque tout se joue avant l'entrée à l'école. Ce qui surprend, c'est que Clark ne tire aucune conséquence sociale de sa thèse; en effet, une amélioration des conditions de vie de la majorité des enfants pourrait permettre, selon ce point de vue, d'accroître de façon importante le nombre d'enfants « *doués* ».

Quelques auteurs prétendent refuser de prendre position dans le débat hérédité-milieu. Par exemple, le CSE (1983) écrit qu'il « *n'entend pas prendre parti pour une quelconque théorie scientifique sur ce que les spécialistes d'ici appellent la douance; il parle des élèves doués et talentueux dans le sens de ce que lui en disent les éducateurs* [...] » (p. 2). Cela n'empêchera pas le Conseil d'affirmer que les différents domaines de douance réfèrent « *fondamentalement à des caractéristiques inhérentes aux personnes* » (p. 12), prenant ainsi parti pour une thèse déterministe.

Finalement, certains textes se contentent d'affirmer le « *potentiel supérieur* » de ces enfants, leurs « caractéristiques propres », leurs « *aptitudes exceptionnelles* », sans plus (MEQ, 1985).

On constate donc que, de façon importante, les théories explicatives de la douance demeurent marquées par le déterminisme biologique, comme elles le furent depuis leur origine au milieu du XIX siècle.

Pourtant les données disponibles ne permettent toujours pas d'affirmer que l'intelligence ou le Q.I. sont génétiquement déterminés. Les généticiens contestent même la prétention de nombreux psychologues d'estimer l'héritabilité du Q.I.

Nous croyons important de faire une brève revue de cette question qui se trouve à la base de la promotion de l'idée de la douance, sans toutefois lui consacrer toute l'attention qu'elle mériterait. En effet, cela dépasserait les limites de notre travail, mais pour celles et ceux que le sujet intéresse, nous signalerons, en notes, plusieurs ouvrages pertinents. Nous tenterons seulement de résumer les principales données disponibles, à une époque où les thèses déterministes émergent à nouveau, dans ce contexte de crise économique et sociale que nous connaissons.

Les gènes déterminent-ils l'intelligence?

À l'instar des généticiens, nous pouvons qualifier un caractère de « *génétique* » si nous pouvons observer une liaison entre ses différentes modalités et l'existence de certains gènes [8]. Or, comme les modalités de l'intelligence sont multiples et leurs liaisons avec les gènes, inconnues, il serait erroné de prétendre que l'intelligence est génétique. Certes, nous ne pouvons pas nier que les organes qui entrent en jeu dans une activité intellectuelle sont sous la dépendance des gènes, mais, étant donné que nous avons d'un côté une centaine de mille gènes et de l'autre côté plusieurs centaines de milliers de milliards de synapses au niveau du cortex cérébral, nous ne pouvons pas prétendre à l'existence d'un déterminisme génétique rigoureux (Changeux, 1983).

Depuis le début du XX siècle plusieurs études ont tenté de mesurer l'héritabilité [9] de l'intelligence, réduite, il faut le souligner, aux aspects mesurés par le Q.I. L'étude de la ressemblance existant entre individus apparentés ne fournit guère d'informations sur l'importance relative des facteurs d'hérédité et d'environnement puisque les personnes apparentées partagent non seulement les mêmes gènes mais généralement le même milieu. Il faut donc avoir recours à des situations familiales particulières où il est possible de distinguer clairement la composante génétique de la composante environnementale.

Les études de jumeaux

Le premier cas est celui des jumeaux. Certains jumeaux sont issus d'un même oeuf scindé en deux après la conception: ce sont les jumeaux monozygotes (MZ) appelés vrais jumeaux. Ils sont absolument identiques au plan génétique et sont évidemment de même sexe. Les faux jumeaux ou jumeaux dizygotes sont issus de deux oeufs différents, c'est-à-dire de deux ovules fécondés en même temps. Ils ne sont pas plus génétiquement semblables que ne le sont des frères et soeurs.

La situation expérimentale idéale consiste à étudier des jumeaux identiques qui auront vécu dans des milieux différents depuis leur tout jeune âge. On s'entend généralement sur les critères auxquels de telles études doivent répondre. Il faut s'assurer que les jumeaux soient vraiment identiques, qu'ils aient été séparés très tôt et totalement, que les milieux dans lesquels ils vivent soient très différents et que l'échantillon soit assez large.

Le Q.I. de ces jumeaux sera-t-il alors fortement corrélé? Si la réponse est affirmative, on peut supposer que cette ressemblance

est due à ce qu'ils possèdent en commun: principalement leurs gènes.

Quatre études de ce genre ont été publiées entre 1937 et 1966. Le lecteur intéressé à faire le point sur ces études aurait avantage à consulter l'ouvrage de Lemaine et Matalon (1985) qui en fait une présentation détaillée.

La plus vaste de ces études fut conduite par Sir Cyril Burt. Cette étude est la seule à répondre précisément aux critères énumérés précédemment. Burt affirmait en effet qu'il avait mesuré quantitativement le degré de similarité des environnements dans lesquels vivaient les jumeaux vrais, séparés en bas âge et qu'il n'avait observé aucune corrélation entre ces environnements. On a démontré depuis que Burt avait falsifié ses données, et dès lors, ses conclusions, qui sont aujourd'hui totalement discréditées (Voir Chapitre 1).

Les trois autres études concluent aussi au caractère fortement héritable du Q.I. Toutefois, selon plusieurs auteurs, ces études sont loin de répondre aux critères de validité reconnus (Schiff et al., 1981; Lewontin et al., 1985).

Dans ces études, les jumeaux séparés ne sont pas toujours si séparés: parfois ils sont élevés dans les branches de la même famille, certains fréquentent la même école, d'autres retournent vivre dans leur famille biologique après quelques années de séparation. D'autres éléments concourent également à accroître la ressemblance entre les vrais jumeaux: ils devaient se connaître et vivre dans des milieux voisins puisqu'ils ont été choisis à partir d'appels publics à la radio ou à la télévision, c'était généralement le même examinateur qui faisait passer les tests aux deux membres d'une paire, et ses attentes ont pu jouer un rôle sur les résultats, etc.

Nous retiendrons la conclusion suivante qui exprime bien le point de vue de différents auteurs: « *... il paraît clair que les études de jumeaux vrais séparés n'ont pas, à ce jour, fait la preuve de l'héritabilité des performances aux tests de Q.I.* » (Lewontin et al., 1985, p. 135).

On peut également comparer les données concernant des jumeaux identiques et des faux jumeaux. Les premiers sont deux fois plus semblables que les seconds au plan génétique car 100 % de leurs gènes sont identiques contre 50 % pour les faux jumeaux.

Si le Q.I. est héritable, on devrait observer une ressemblance plus grande entre le Q.I. des jumeaux identiques qu'entre celui des faux jumeaux. Presque sans exception, les études de cette nature arrivent à de telles conclusions, ce qui en amène certains à attribuer cette différence à la plus grande similarité génétique des vrais jumeaux.

Si cette similarité plus grande peut suggérer l'existence d'une hérédité biologique, elle n'en est pas la preuve (Cavalli-Sforza, 1982). Il y a, comme le rappellent Lewontin et al. (1985)« *de bonnes raisons*

de penser que la forte corrélation entre vrais jumeaux peut aussi résulter de facteurs environnementaux » (p. 143). Observant que les vrais jumeaux connaissent des environnements beaucoup plus semblables, ils concluent que « *les études de jumeaux ne peuvent être considérées comme prouvant l'héritabilité du Q.I.* » (ibid).

Les études d'adoption

Le deuxième cas est représenté par les études d'adoption. L'adoption permet également de distinguer ce qui est transmis par les gènes de ce qui est transmis par l'environnement. Les parents biologiques fournissent la composante génétique et les parents adoptifs la composante environnementale. Diverses comparaisons sont possibles pour estimer l'héritabilité du Q.I.

Les résultats de ces études sont souvent contradictoires (Schiff, 1982). Ils sont de plus fortement marqués par les convictions profondes des chercheurs. Sur neuf études recensées par Lemaine et Matalon (1985), il n'y a qu'un seul cas où les résultats ne sont pas conformes aux positions généralement défendues par leurs auteurs.

Plus encore, dans la majorité des cas, les résultats d'une même étude seront interprétés fort différemment à la lumière des convictions propres des chercheurs qui en font état. Les éventuels écarts par rapport aux critères de validité reconnus (adoption en bas âge, placement non sélectif, etc.) passeront eux aussi par le crible des convictions personnelles.

Bref, les données et conclusions de l'ensemble des études d'adoption ne permettent de déterminer ni le degré d'héritabilité du Q.I., ni même de préciser l'importance relative des deux variables que l'on tente d'isoler.

La possibilité même d'atteindre un tel objectif est d'ailleurs mise en doute par plusieurs. Feldman et Lewontin (1982) affirmeront que « *... lorsque la transmission est à la fois biologique et culturelle, la séparation entre ces deux catégories de causes est extrêmement difficile, surtout lorsqu'on ne dispose pas de données fiables sur des enfants adoptés* » (p. 217).

La pertinence de tout calcul d'héritabilité chez l'être humain est d'ailleurs contestée par plusieurs généticiens. Dans de nombreux écrits, Jacquard (1986a, 1982, 1978,) souligne que l'utilisation de l'héritabilité au sens large qui vise à préciser la part des facteurs génétiques dans la dispersion d'un caractère donné ne peut avoir de sens que si les effets des gènes et du milieu sont additifs. Or, en général, il n'y a pas addition, mais interaction; il s'agit alors d'une impossibilité de définir l'héritabilité pour des caractères humains, sauf au prix d'hypothèses ridicules. Les affirmations du genre: « *les différences de Q.I. entre individus sont déterminées à 80 % par les gènes* », n'ont donc aucun sens.

On insistera encore sur le fait que l'héritabilité du Q.I. n'a pas une importance fondamentale. L'héritabilité d'un trait n'est pas synonyme d'inchangeabilité. Elle « *mesure seulement l'amplitude des corrélations génétiques et environnementales de ce trait au sein d'une population, étant donné les conditions présentes du milieu. Elle n'a absolument aucun pouvoir de prédiction en ce qui concerne le devenir de ce trait lorsque les conditions environnementales changent* » (Lewontin et al., 1985, p. 144).

Les différences entre groupes

Il serait erroné de déduire d'une explication des différences individuelles à partir de facteurs génétiques qu'il en va de même des différences entre groupes, qu'il s'agisse de groupes ethniques ou de classes sociales. Il s'agit là de deux questions tout à fait différentes.

Lewontin et al. (1985) proposent l'exemple suivant pour illustrer ces différences. *Supposons que l'on prélève deux poignées de grains dans un sac contenant des grains de maïs. Il va y avoir pas mal de variation génétique d'un grain à l'autre dans chacune des poignées, mais les grains se trouvant dans la main gauche ne seront, en moyenne, pas différents des grains se trouvant dans la main droite. On plante alors les grains de l'une des poignées dans un banc de sable lavé auquel on a ajouté une quantité suffisante d'engrais, et les grains de l'autre poignée également dans un banc de sable lavé mais avec seulement la moitié de l'engrais nécessaire. On laisse ensuite les grains germer et les jeunes plants croître, puis on mesure la taille de ces derniers. On trouve qu'il y a une certaine variation de taille d'un jeune plant à l'autre, et cela dans chacun des bancs. Cette variation à l'intérieur d'un banc est d'origine purement génétique, puisque l'environnement est rigoureusement identique pour tous les jeunes plants dans chacun des bancs. La variation de taille est donc 100 % héritable. Mais si l'on compare les deux bancs, on trouve que tous les jeunes plants du second banc ont une taille inférieure à celle de tous les jeunes plants du premier banc. Cette différence entre les deux bancs n'est absolument pas génétique: elle est seulement la conséquence d'une différence d'approvisionnement en engrais. Ainsi, l'héritabilité d'un trait à l'intérieur d'une population peut être de 100 %, mais la cause des différences entre populations peut entièrement relever de l'environnement.* » (pp. 146-147).

La seule façon de vérifier s'il existe des différences génétiques dans les habiletés mentales entre les groupes sociaux est d'étudier l'adoption d'enfants d'un groupe par un autre groupe.

On dispose de deux séries de données sur des enfants noirs adoptés par des Blancs; dans les deux cas, il n'y a pas de différences significatives entre Blancs et Noirs (Cavalli Sforza, 1982). L'ensem-

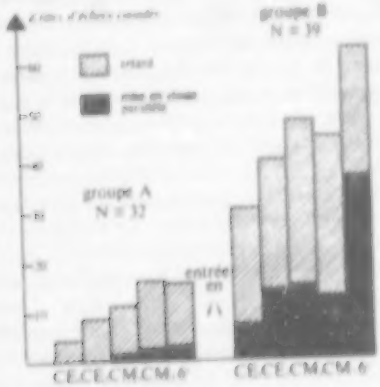
ble des données sur les différents groupes raciaux ou ethniques ne permettent pas d'affirmer l'identité génétique entre ces groupes; elles permettent cependant de dire qu'il n'y a pas de preuves que les différences de Q.I. observées aient une base génétique (Lewontin et al., 1985).

En ce qui concerne les différences entre classes sociales, les résultats de trois études françaises récentes concordent. Pour une classe sociale donnée, les résultats scolaires et le Q.I. des enfants adoptés sont comparables à ceux des enfants issus de cette même classe sociale (Duyme, 1981).

L'étude la plus rigoureuse (Schiff, Duyme, Dumaret et Tomkiewicz, 1981) a porté sur 32 enfants abandonnés à la naissance, dont les parents biologiques sont tous deux sans qualification professionnelle et qui ont été adoptés vers l'âge de 4 mois par une famille de milieu socio-économique élevé; 20 de ces enfants ont également été comparés à un groupe de 39 de leurs frères et soeurs restés dans leur famille naturelle.

FIGURE 3 Résultats bruts de l'étude : comparaison entre les groupes A et B.

POURCENTAGES D'ÉCHECS SCOLAIRES OBSERVÉS



DISTRIBUTION DES NOTES DE QI

	groupe A	groupe B
Test collectif	106,8 (± 2,2)	95,1 (± 2,9)
Test individuel	110,6 (± 2,0)	96,2 (± 2,5)
Moyenne des 2 tests	108,7 (± 2,0)	94,6 (± 2,5)

Tiré de Schiff, 1982, p. 146.

Les auteurs voulaient connaître quels seraient le Q.I. moyen et le succès scolaire d'enfants d'origine ouvrière s'ils vivaient dans les mêmes conditions que des enfants de milieu favorisé. La figure 3 présente les résultats bruts de cette étude pour les enfants adoptés (groupe A) et pour leurs frères et sœurs restés dans leur milieu d'origine (groupe B).

Comme le souligne un des auteurs: « *les différences observées entre les deux groupes sont importantes. Au changement de milieu familial correspond une diminution des échecs scolaires de 75 %. On observe également un accroissement de 14 points dans la moyenne des notes obtenues à deux tests de Q.I.* » (Schiff, 1982, p. 146).

On peut tirer de tels résultats des conséquences éducatives et sociales considérables. Ils démontrent que l'échec scolaire des jeunes de milieu populaire est essentiellement un phénomène social.

La conclusion de l'étude mérite d'être citée: « *Toutes choses égales par ailleurs, des enfants de travailleurs peu qualifiés qui vivraient dès leur naissance dans les mêmes conditions que les sujets adoptés de notre étude auraient des statuts scolaires et des notes de Q.I. voisins de ceux observés dans les enquêtes nationales pour des enfants de « cadres »* (Schiff et al., 1981, p. 16).

Des gènes sexistes

On a observé sur le plan psychologique et sur le plan scolaire des différences significatives entre garçons et filles. Alors que les filles manifesteraient une plus grande habileté verbale que les garçons, ces derniers excelleraient surtout dans les tâches visuo-spatiales. Ce dernier élément expliquerait que les garçons obtiennent des résultats supérieurs à ceux des filles en mathématiques et que leur proportion soit plus élevée en architecture, en ingénierie, etc.

Les déterministes tenteront d'expliquer ces différences par des facteurs génétiques ou par la biologie du cerveau. Comme le soulignent Lewontin et al. (1985), il est possible que ces différences soient reliées à des différences dans la biologie des individus. Ils ajoutent que ces différences biologiques ne sont pas nécessairement innées, que l'environnement peut très bien expliquer des changements dans la structure du cerveau.

La principale explication de cette supériorité masculine résiderait, pour les déterministes, dans le développement différencié des hémisphères du cerveau. Le cerveau est en effet formé de deux hémisphères symétriques. Le côté gauche du cerveau est généralement associé à l'activité nerveuse du côté droit du corps et l'hémisphère droit à l'activité du côté gauche. Les fonctions du langage sont situées généralement dans l'hémisphère gauche.

On a constaté des différences entre les dimensions relatives des hémisphères chez les hommes et chez les femmes. Ces différences anatomiques « *ne nous autorisent pas à conclure quoi que ce soit au sujet du fondement biologique ou de l'innéité de certaines différences de comportement. On ne sait tout simplement pas ce que signifient les différences observées...* » (Lewontin et al., 1985, p. 183).

D'autres auteurs ont plutôt tenté d'expliquer les différences scolaires entre garçons et filles par un ensemble de facteurs sociaux. Certains ont accusé la socialisation des filles, d'autres ont noté la discrimination qu'elles subissent en sciences et en mathématiques alors que d'autres encore ont questionné l'orientation même de la science et de la technologie (Berthelot, 1985).

Il n'y a pas ici non plus de réponse biologique précise. La décision d'opter pour un type d'explications ou l'autre dépend davantage de convictions politiques mais elle a des conséquences évidentes sur les stratégies éducatives, comme elle en aura sur l'existence des hommes et des femmes.

Un nouveau déterminisme: la sociobiologie

Après le débat sur le caractère héréditaire de l'intelligence voici que s'annonce un nouveau débat sur l'héritabilité de l'ensemble des comportements sociaux.

La sociobiologie pousse en effet beaucoup plus loin le déterminisme biologique. Découlant de l'étude des insectes sociaux, elle cherche à démontrer que, chez l'être humain, tout comportement social est déterminé génétiquement et résulte du mécanisme de la sélection naturelle. Ce mécanisme signifie que, dans une population donnée, certains individus présentent des variations héréditaires qui leur confèrent des avantages par rapport aux autres individus de la même population; ces individus avantagés seront plus adaptés à leur milieu de vie et laisseront plus de descendants que les autres. Ainsi, au fil des générations, les individus les moins bien adaptés seront de moins en moins nombreux dans la population. On dit qu'ils sont éliminés par la sélection naturelle. Dans cette optique, les sociobiologistes considèrent que si un comportement donné se trouve chez l'être humain, c'est parce qu'il a été adaptatif, c'est-à-dire qu'il a permis à l'individu de laisser une descendance nombreuse et c'est ainsi qu'il a été retenu par la sélection naturelle.

Dans cette ligne d'idées, l'être humain ne serait que le véhicule de ses propres gènes, lesquels ne cherchent qu'à se répandre au fil des générations. Pour les sociobiologistes, l'acteur n'est pas l'individu, mais les gènes. On cherche donc à expliquer les comportements humains par la volonté de chaque groupe ou individu d'assurer la reproduction de ses gènes dans les générations subséquentes.

La sociobiologie soulève à la fois des questions scientifiques et des questions politiques. Au plan scientifique, elle prétend d'abord démontrer que la nature humaine possède certaines caractéristiques universelles. La religion, l'agressivité, les guerres, la domination des femmes par les hommes, l'homosexualité, etc. seraient des caractéristiques marquant toutes les sociétés humaines. Elle affirme ensuite que leur universalité s'explique par le patrimoine génétique et par la sélection naturelle.

Pour assurer la diffusion la plus large de ses gènes, un groupe aura tendance à s'opposer à l'arrivée d'autres groupes voire à les dominer, ce qui expliquerait tant la xénophobie que l'esprit guerrier. De même, les mâles auraient intérêt à s'accoupler avec un nombre élevé de femelles car elles ne sont pas fécondes en tout temps. Cela expliquerait encore que les mâles soient plus agressifs car ils doivent compétitionner pour la possession des femelles. La présence d'une femme à la maison s'expliquerait également par cette volonté d'assurer la protection de ses gènes; la femme serait plus adaptée à cette tâche, car elle est porteuse de l'oeuf. Même les comportements altruistes s'expliqueraient par l'égoïsme des gènes.

On saisira tout de suite les implications politiques d'une telle théorie. Si les sociobiologistes se défendent d'être racistes ou sexistes, les thèses qu'ils défendent se prêtent fort bien à une justification du pire conservatisme.

Comme le souligne Skrypczak (1981), affirmer que la xénophobie a des bases génétiques ne peut pas ne pas avoir de conséquences politiques. Le racisme et le sexisme même apparaissent alors naturels. Le social serait en fait totalement déterminé par les gènes et la société actuelle correspondrait à un optimum biologique.

La sociobiologie a été critiquée sous ses différents aspects. Les caractéristiques tenues pour universelles seraient loin de l'être, les modèles génétiques seraient inadéquats, la génétique serait beaucoup moins contraignante, etc. Quant aux conséquences et aux utilisations sociales de cette nouvelle « *science* », elles ont été durement prises à partie tant dans une perspective féministe (Frougny et Gal, 1980, Proulx, 1986) que dans une perspective génétique et sociologique (Lewontin et al., 1985; Thuillier, 1981a; Veuille, 1980).

Si nous mentionnons ce nouveau courant de pensée, c'est qu'il illustre bien la remontée du courant déterministe en biologie et que cela ne sera pas sans conséquences sur l'éducation et sur le développement des thèses à l'appui de la douance. Quoique l'on retrouve encore peu de référence aux thèses sociobiologistes dans les textes portant sur la douance, nous croyons avec Tannenbaum (1983) que ce sera un des thèmes dominants du débat hérédité-milieu, dans les années qui viennent. On ne manquera pas de rechercher l'origine des nouveaux domaines de douance (le leadership, la créa-

Les auteurs voulaient connaître quels seraient le Q.I. moyen et le succès scolaire d'enfants d'origine ouvrière s'ils vivaient dans les mêmes conditions que des enfants de milieu favorisé. La figure 3 présente les résultats bruts de cette étude pour les enfants adoptés (groupe A) et pour leurs frères et soeurs restés dans leur milieu d'origine (groupe B).

Comme le souligne un des auteurs: « *les différences observées entre les deux groupes sont importantes. Au changement de milieu familial correspond une diminution des échecs scolaires de 75 %. On observe également un accroissement de 14 points dans la moyenne des notes obtenues à deux tests de Q.I.* » (Schiff, 1982, p. 146).

On peut tirer de tels résultats des conséquences éducatives et sociales considérables. Ils démontrent que l'échec scolaire des jeunes de milieu populaire est essentiellement un phénomène social.

La conclusion de l'étude mérite d'être citée: « *Toutes choses égales par ailleurs, des enfants de travailleurs peu qualifiés qui vivraient dès leur naissance dans les mêmes conditions que les sujets adoptés de notre étude auraient des statuts scolaires et des notes de Q.I. voisins de ceux observés dans les enquêtes nationales pour des enfants de « cadres »* (Schiff et al., 1981, p. 16).

Des gènes sexistes

On a observé sur le plan psychologique et sur le plan scolaire des différences significatives entre garçons et filles. Alors que les filles manifesteraient une plus grande habileté verbale que les garçons, ces derniers excelleraient surtout dans les tâches visuo-spatiales. Ce dernier élément expliquerait que les garçons obtiennent des résultats supérieurs à ceux des filles en mathématiques et que leur proportion soit plus élevée en architecture, en ingénierie, etc.

Les déterministes tenteront d'expliquer ces différences par des facteurs génétiques ou par la biologie du cerveau. Comme le soulignent Lewontin et al. (1985), il est possible que ces différences soient reliées à des différences dans la biologie des individus. Ils ajoutent que ces différences biologiques ne sont pas nécessairement innées, que l'environnement peut très bien expliquer des changements dans la structure du cerveau.

La principale explication de cette supériorité masculine résiderait, pour les déterministes, dans le développement différencié des hémisphères du cerveau. Le cerveau est en effet formé de deux hémisphères symétriques. Le côté gauche du cerveau est généralement associé à l'activité nerveuse du côté droit du corps et l'hémisphère droit à l'activité du côté gauche. Les fonctions du langage sont situées généralement dans l'hémisphère gauche.

On a constaté des différences entre les dimensions relatives des hémisphères chez les hommes et chez les femmes. Ces différences anatomiques « *ne nous autorisent pas à conclure quoi que ce soit au sujet du fondement biologique ou de l'innéité de certaines différences de comportement. On ne sait tout simplement pas ce que signifient les différences observées...* » (Lewontin et al., 1985, p. 183).

D'autres auteurs ont plutôt tenté d'expliquer les différences scolaires entre garçons et filles par un ensemble de facteurs sociaux. Certains ont accusé la socialisation des filles, d'autres ont noté la discrimination qu'elles subissent en sciences et en mathématiques alors que d'autres encore ont questionné l'orientation même de la science et de la technologie (Berthelot, 1985).

Il n'y a pas ici non plus de réponse biologique précise. La décision d'opter pour un type d'explications ou l'autre dépend davantage de convictions politiques mais elle a des conséquences évidentes sur les stratégies éducatives, comme elle en aura sur l'existence des hommes et des femmes.

Un nouveau déterminisme: la sociobiologie

Après le débat sur le caractère héréditaire de l'intelligence voici que s'annonce un nouveau débat sur l'héritabilité de l'ensemble des comportements sociaux.

La sociobiologie pousse en effet beaucoup plus loin le déterminisme biologique. Découlant de l'étude des insectes sociaux, elle cherche à démontrer que, chez l'être humain, tout comportement social est déterminé génétiquement et résulte du mécanisme de la sélection naturelle. Ce mécanisme signifie que, dans une population donnée, certains individus présentent des variations héréditaires qui leur confèrent des avantages par rapport aux autres individus de la même population; ces individus avantagés seront plus adaptés à leur milieu de vie et laisseront plus de descendants que les autres. Ainsi, au fil des générations, les individus les moins bien adaptés seront de moins en moins nombreux dans la population. On dit qu'ils sont éliminés par la sélection naturelle. Dans cette optique, les sociobiologistes considèrent que si un comportement donné se trouve chez l'être humain, c'est parce qu'il a été adaptatif, c'est-à-dire qu'il a permis à l'individu de laisser une descendance nombreuse et c'est ainsi qu'il a été retenu par la sélection naturelle.

Dans cette ligne d'idées, l'être humain ne serait que le véhicule de ses propres gènes, lesquels ne cherchent qu'à se répandre au fil des générations. Pour les sociobiologistes, l'acteur n'est pas l'individu, mais les gènes. On cherche donc à expliquer les comportements humains par la volonté de chaque groupe ou individu d'assurer la reproduction de ses gènes dans les générations subséquentes.

La sociobiologie soulève à la fois des questions scientifiques et des questions politiques. Au plan scientifique, elle prétend d'abord démontrer que la nature humaine possède certaines caractéristiques universelles. La religion, l'agressivité, les guerres, la domination des femmes par les hommes, l'homosexualité, etc. seraient des caractéristiques marquant toutes les sociétés humaines. Elle affirme ensuite que leur universalité s'explique par le patrimoine génétique et par la sélection naturelle.

Pour assurer la diffusion la plus large de ses gènes, un groupe aura tendance à s'opposer à l'arrivée d'autres groupes voire à les dominer, ce qui expliquerait tant la xénophobie que l'esprit guerrier. De même, les mâles auraient intérêt à s'accoupler avec un nombre élevé de femelles car elles ne sont pas fécondes en tout temps. Cela expliquerait encore que les mâles soient plus agressifs car ils doivent compétitionner pour la possession des femelles. La présence d'une femme à la maison s'expliquerait également par cette volonté d'assurer la protection de ses gènes; la femme serait plus adaptée à cette tâche, car elle est porteuse de l'œuf. Même les comportements altruistes s'expliqueraient par l'égoïsme des gènes.

On saisira tout de suite les implications politiques d'une telle théorie. Si les sociobiologistes se défendent d'être racistes ou sexistes, les thèses qu'ils défendent se prêtent fort bien à une justification du pire conservatisme.

Comme le souligne Skrypczak (1981), affirmer que la xénophobie a des bases génétiques ne peut pas ne pas avoir de conséquences politiques. Le racisme et le sexisme même apparaissent alors naturels. Le social serait en fait totalement déterminé par les gènes et la société actuelle correspondrait à un optimum biologique.

La sociobiologie a été critiquée sous ses différents aspects. Les caractéristiques tenues pour universelles seraient loin de l'être, les modèles génétiques seraient inadéquats, la génétique serait beaucoup moins contraignante, etc. Quant aux conséquences et aux utilisations sociales de cette nouvelle « *science* », elles ont été durement prises à partie tant dans une perspective féministe (Frougny et Gail, 1980, Proulx, 1986) que dans une perspective génétique et sociologique (Lewontin et al., 1985; Thuillier, 1981a; Veuille, 1980).

Si nous mentionnons ce nouveau courant de pensée, c'est qu'il illustre bien la remontée du courant déterministe en biologie et que cela ne sera pas sans conséquences sur l'éducation et sur le développement des thèses à l'appui de la douance. Quoique l'on retrouve encore peu de référence aux thèses sociobiologistes dans les textes portant sur la douance, nous croyons avec Tannenbaum (1983) que ce sera un des thèmes dominants du débat hérédité-milieu, dans les années qui viennent. On ne manquera pas de rechercher l'origine des nouveaux domaines de douance (le leadership, la créa-

tivité) et la sociobiologie sera sans doute retenue par certains comme pouvant fournir une théorie explicative.

Le New York Times faisait d'ailleurs état d'une nouvelle étude conduite à l'Université du Minnesota depuis 1979 auprès de plus de 350 paires de jumeaux et qui démontrerait que les principaux traits de personnalité sont fortement héritables (Goleman, 1986).

Cette étude, qui n'a pas encore fait l'objet de publication, indique que le leadership serait héritable à 61 %, le traditionnalisme à 60 %, la réaction au stress à 55 %, l'imagination à 55 %, l'agressivité à 48 %, etc. Etant donné les nombreuses critiques faites quant aux possibilités de cerner vraiment l'héritabilité d'un caractère chez l'être humain, on peut interroger la validité de tels résultats.

Construire l'humanitude

La brève revue que nous avons effectuée nous amène avec maints auteurs, à reconnaître que, pour le moment, le débat entre l'inné et l'acquis apparaît comme un problème sans solution biologique. Devant ces faits, l'attitude correcte nous semble être d'accepter l'incertitude et de nous interroger sur les conséquences pédagogiques et sociales des diverses thèses en présence.

Les arguments fournis par les adhérents au déterminisme biologique ont été largement utilisés pour justifier des structures scolaires précocement sélectives et pour faire porter à la nature individuelle le poids de l'échec scolaire. Il s'agit pédagogiquement d'une théorie des limites qui considère que le destin individuel dépend en grande partie d'une programmation génétique et qui prétend encore que la hiérarchie sociale correspond fort bien aux différences biologiques.

Rares sont les personnes qui nieraient qu'il existe des différences innées chez les enfants. Néanmoins tout semble indiquer que le bagage génétique fournit une structure de base qui s'élabore et se complexifie au gré des expériences de vie.

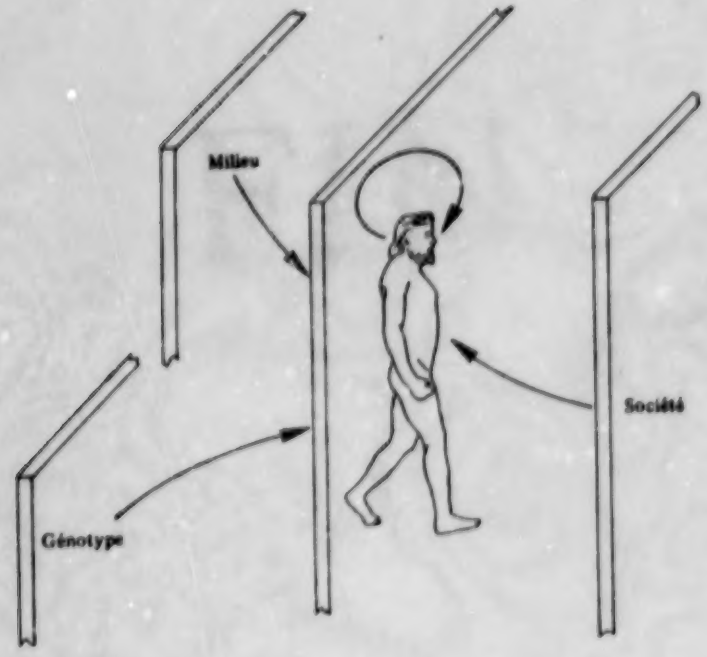
L'être humain est un animal très particulier. Chez l'humain, l'évolution sociale et culturelle a pris le relais de l'évolution biologique. Gould (1983) souligne qu'on n'a par exemple aucune preuve d'un quelconque changement dans la taille ou la structure du cerveau depuis l'apparition de l'Homo sapiens il y a quelque 50 000 ans. Il ajoute encore que la plus grande part des différences de comportement observées historiquement dans les sociétés humaines ne s'expliquent pas par des variations génétiques.

On a observé de plus, qu'un même génotype (l'ensemble des gènes) peut donner des phénotypes (le comportement observé) fort variés selon l'environnement où il se trouve. C'est le concept de

norme de réaction proposé par Lewontin (1980) et qui permet entre autres d'expliquer qu'on puisse pallier les effets d'un défaut génétique par une modification de l'alimentation (Roubertoux, 1981).

L'être humain construit son environnement et le transforme. La figure suivante ajoute aux effets du génotype et du milieu ceux de la société, des actions et des choix de l'individu lui-même. L'homme peut agir sur la société, transformer son milieu et se transformer lui-même.

FIGURE 4



Tiré de Jacquard, 1986a, p. 83.

Il n'y a donc pas de données biologiques qui permettent de soutenir la création de services spéciaux pour des enfants qui seraient naturellement supérieurs à d'autres. Certes, cette constatation ne

dispose pas des multiples questions et débats concernant l'organisation scolaire. Elle nous permet cependant de situer ce débat dans un cadre tout autre.

Comme le dit Albert Jacquard dans un ouvrage récent (1986a):

> « *L'objectif premier de l'éducation est évidemment de révéler à un petit d'homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanitude* [rapport de tous les hommes à chaque homme] *et, pour cela, de l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication* » (pp. 181-182).

EN RÉSUMÉ

On serait en droit d'attendre de la part de celles et de ceux qui utilisent sur une base dite scientifique, des concepts qui ont des conséquences majeures, comme c'est le cas pour la douance, qu'ils en fournissent une définition précise. Il n'en est rien; les définitions sont vagues et permettent même à la limite de considérer que tous les enfants sont doués et talentueux.

Ces définitions sont cependant toutes teintées d'un certain déterminisme de type mécaniste. La douance prétend qu'on peut définir les « *propriétés* » des individus et les mesurer dès le jeune âge; ces propriétés étant fixes, il serait ainsi possible de prévoir la position scolaire et sociale de ceux-ci à d'autres moments de leur existence. Ils seront les dirigeants de demain, les créateurs, etc.

On serait alors en droit d'exiger que les outils d'identification soient précis, fiables et valides étant donné qu'ils servent à sélectionner les « *meilleurs* », celles et ceux qui possèdent un « *capital biologique supérieur* », et qu'il faudrait développer, de façon particulière, pour le bien-être individuel et social. Là encore, il n'en est rien. Si les outils d'identification se sont multipliés pour pallier les limites du Q.I. et pour contrer les critiques sévères dont cet outil fut l'objet, tout indique qu'ils demeurent porteurs des mêmes biais sociaux et culturels et qu'ils s'appuient sur les mêmes postulats.

Les théories retenues pour expliquer les différences individuelles réfèrent souvent aux thèses héréditaristes. Les données à l'appui de telles thèses ne résistent pourtant pas à l'analyse. Elles contribuent néanmoins, parfois explicitement, parfois implicitement, en tout ou en partie, à légitimer les diverses formes d'oppression qui marquent notre société.

Pour de nombreuses personnes, le débat sur la douance se résumerait à un débat sur l'organisation scolaire. Il est vrai que la diversité des élèves - diversité culturelle, sociale, d'intérêt et d'acquis - pose des problèmes d'organisation scolaire et que ceux-ci méritent d'être sérieusement étudiés si on souhaite leur trouver des solutions démocratiques. Ce sera l'objet du prochain chapitre. Aborder ces questions sous l'angle de la douance est une toute autre chose. Une telle approche suppose, qu'on le veuille ou non, l'adhésion à une conception déterministe de la personne, à une vision de société méritocratique. De tels enjeux doivent être distingués clairement de stricts problèmes d'organisation.

CHAPITRE IV

L'ORGANISATION SCOLAIRE

FIN

...tre connaissance, aucune théorie éducative qui puisse jus-
...à base de différences individuelles, un tel accès sélectif à
...ance et aux idées.

Gary D.Fenstermacher,
Individual Differences and the Common Curriculum.

Une école, une classe constituent de petites sociétés. L'hétérogénéité est importante; les différences sont multiples. On y retrouve des filles et des garçons, des jeunes de différents milieux sociaux, et de plus en plus, des jeunes de minorités ethniques. L'habillement, le langage, la culture des enfants en témoignent.

Les jeunes arrivent à l'école avec un certain bagage; ils ont des projets, possèdent certaines connaissances, rencontrent des problèmes. Ils se retrouvent bien préparés face aux apprentissages que leur propose l'école, ou démunis. Ils y reconnaîtront leurs valeurs, ou s'y sentiront étrangers. Certains apprendront à un rythme rapide, d'autres trébucheront contre chaque obstacle.

Une telle diversité pose des défis pédagogiques de taille. On peut tenter d'y répondre de plusieurs façons. Les modèles proposés peuvent s'inspirer de valeurs fort différentes, être jugés adéquats par les uns et rejetés par les autres; ils peuvent aussi varier grandement selon les époques et les convictions dominantes. C'est ainsi que l'école québécoise a été amenée, pendant des années, à séparer les filles et les garçons et que l'école américaine a regroupé, de fait, les jeunes selon l'origine ethnique. Les valeurs démocratiques qui fondent notre société ont cependant amené le système éducatif à vouloir éviter toute modalité organisationnelle sexiste ou raciste et à combattre les diverses formes de discrimination qui peuvent encore exister.

Dans le monde de l'éducation, comme le souligne un philosophe américain, on demeure néanmoins convaincu que certaines différences entre les élèves sont tellement importantes, qu'elles justifient des différences dans le quoi et le comment enseigner (Fenstermacher, 1983). Les moyens mis en place pour ce faire ont des conséquences à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan social. La façon dont on organise l'enseignement peut avoir pour effet soit d'accroître soit de réduire les inégalités qui caractérisent l'école et la société. Il s'agit là, sans nul doute, d'une des questions fondamentales concernant le système éducatif.

À certains moments, on sera davantage conscients des facteurs sociaux qui influencent l'éducation et on cherchera à mettre en

place des structures qui en tiennent compte. À d'autres périodes, le culte de l'individu, être unique, mais presque tenu pour asocial, marquera l'école. On constate en fait que les moyens de répondre aux différences individuelles changent lorsque les conditions sociales et les valeurs se transforment (Popkewitz, 1983).

Dans les années soixante et soixante-dix, on a pris conscience, dans divers pays, d'effets sociaux et pédagogiques regrettables découlant de certains travers des structures scolaires mises en place. Au Québec, on a démontré que les classes spéciales pour les enfants en difficulté, la voie dite allégée au secondaire et le professionnel court étaient autant de voies cul-de-sac où on reléguait des jeunes en situation d'échec scolaire, provenant principalement de milieu ouvrier (CEQ, 1974; Hardy, 1981). Ces structures ont été remises en question à la fin des années soixante-dix. En Angleterre et en France également, on tentera de rendre l'école secondaire moins sélective par la création, dans le premier cas, d'écoles polyvalentes (comprehensive schools) et dans le second, du collège unique (1er cycle du secondaire).

À d'autres occasions, les changements apportés se sont inspirés davantage de valeurs que l'on pourrait qualifier d'humanistes. Le mouvement en faveur de l'intégration des enfants en difficulté a pris racine dans des revendications visant à briser l'isolement social des personnes handicapées. L'intégration scolaire est devenue la voie privilégiée de l'intégration sociale (MEQ, 1979). L'intégration scolaire répondait aussi à certains projets moins généreux de l'État; le secteur de l'enfance en difficulté coûtait cher, trop cher pour l'État en crise.

Aujourd'hui, on s'en prend aux mesures égalitaires des décennies précédentes. Les plus « *doués et talentueux* » auraient été brimés. Comme le souligne Lamoureux (1986), on prétend qu'il faudrait désormais permettre aux individus animés de volonté, porteurs de chance et de mérite, de concourir pour les honneurs indépendamment de leur origine ou statut social. Les conséquences sociales sont oubliées, le mérite individuel fait foi de tout.

On oublie ainsi que le système éducatif a inévitablement des fonctions et des conséquences sociales et que celles-ci ne peuvent être ignorées (Hargreaves, 1982). Il ne viendrait à aucun pédagogue l'idée de proposer le même traitement pour tous les élèves. On peut faire « *l'éloge de la différence* » sans faire l'éloge de l'inégalité, ou à tout le moins en étant conscient que les façons de respecter ces différences ne sont pas socialement neutres. On se rappellera que la reconnaissance des différences entre hommes et femmes a longtemps servi et sert encore à justifier le fait que les premiers dominent les secondes au travail comme au foyer.

La discussion des modalités organisationnelles proposées pour répondre aux besoins des enfants dits doués et talentueux con-

cerne en fait l'ensemble du système scolaire et, plus largement encore, les rapports qu'il entretient avec la société.

Quelles sont les valeurs qui inspirent les mesures proposées? Ces mesures favorisent-elles l'égalité des chances? Préparent- elles à une société démocratique? Ont-elles des effets positifs pour l'ensemble des élèves ou, au contraire, peuvent-elles avoir certains effets négatifs? Qu'en est-il des ressources supplémentaires exigées?

La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'analyse des modalités organisationnelles proposées par les promoteurs de la douance et à l'étude du vécu québécois à ce propos. On y constatera que la réalité n'a pas l'aura bienfaisante que le discours lui prête. La situation pose parfois des questions éthiques fondamentales.

En deuxième partie nous tenterons de répondre à la question suivante: comment l'école peut-elle permettre **à tous** et **à chacun** des élèves d'avoir accès aux connaissances, idées et habiletés nécessaires à la compréhension du monde qui les entoure et cela, sans brimer les individus. Nous proposerons une organisation coopérative plutôt que compétitive, des mesures qui permettent à l'ensemble des jeunes d'avoir accès à la culture scientifique, artistique, ... sans laminer celles et ceux qui ont une plus grande soif d'apprentissage.

Nous ne pensons pas avoir réponse à toutes les questions, solution à tous les problèmes. Nous n'esquissons que quelques possibilités. Il faudra chercher collectivement les meilleurs moyens de répondre à ces besoins. Nous avons toutefois la conviction que l'enseignement secondaire représente aujourd'hui le niveau minimal de formation nécessaire pour vivre au XXIe siecle, que cette formation doit ouvrir à tous les aspects du savoir et que ce n'est qu'ultérieurement qu'il conviendra de mettre en place des mesures pour répondre aux besoins de la société en main-d'oeuvre de qualifications variées.

« *L'ARISTOCRATIE* » SCOLAIRE

Les deux chapitres précédents ont été consacrés à l'analyse des principaux arguments généralement invoqués pour la défense de services spéciaux pour les enfants dits doués et talentueux de même qu'aux divers sens donnés à ce concept et aux outils d'identification proposés. Les arguments s'appuient souvent sur des principes fort discutables et nous avons vu qu'ils exagéreraient grandement les difficultés rencontrées par ces enfants dans l'école actuelle. Quant aux concepts de dons et de talents, ils demeurent vagues et les outils d'identification paraissent douteux à bien des égards, surtout lorsque l'on prétend ainsi choisir **objectivement** « *l'aristocratie* » de l'avenir.

Certes, il existe des enfants qui pourraient très bien réussir à l'école et qui y rencontrent des difficultés. Les raisons en sont multiples; la trop grande uniformisation du contenu scolaire en fait sûrement partie. On rencontre également des enfants qui font preuve d'une précocité exceptionnelle, peu importe la cause, et dont l'école doit tenir compte. Mais ce sont là des cas d'exception plutôt qu'une généralité. Les problèmes de sous-développement scolaire sont plus répandus du côté des jeunes de milieu pauvre.

Dans le contexte québécois, on invoque encore la nécessité de l'excellence, les problèmes causés par la disparition des voies et la concurrence de l'école privée pour justifier des services particuliers pour les enfants dits doués et talentueux. Rares sont les personnes qui contestent la pertinence de l'excellence scolaire; mais la définition que l'on en donne varie selon les valeurs auxquelles on adhère. Ainsi Prakash et Waks (1985) ont identifié quatre conceptions de l'excellence: la conception technique mesure l'excellence à l'analyse des résultats à des tests standardisés, la conception rationnelle favorise plutôt la créativité, la résolution de problèmes à partir de la structure rationnelle des disciplines, la conception personnelle privilégie l'actualisation de soi rejoignant ainsi la pédagogie ouverte, alors que la conception sociale se préoccupe non seulement du savoir, mais de l'habileté à comprendre des situations sociales et à générer des solutions, comme le proposent Paulo Freire ou John Dewey. L'adhésion au concept d'excellence ne fait qu'ouvrir la discussion.

Il est cependant possible, comme le soutient le MEQ (1985), que la disparition des voies d'apprentissage au secondaire, conjuguée à l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières, ait entraîné une diminution des programmes d'enrichissement pour les élèves plus rapides. Il ne fait pas de doute non plus que la croissance du secteur privé d'enseignement constitue une menace pour l'école secondaire publique.

Ces situations existent et posent des défis à l'école publique. Mais ce n'est certainement pas en copiant le modèle sélectif de l'école privée ou en retournant à l'école d'avant la réforme qu'on trouvera des solutions à ces problèmes. En ce sens, plusieurs des mesures proposées par les promoteurs de la douance sont davantage une fuite en avant - ou plutôt en arrière - que des solutions qui permettront d'améliorer l'école publique.

Ces mesures sont nombreuses, allant de la classe spéciale à l'enrichissement en classe régulière. Celles et ceux qui en font la promotion sont loin de s'entendre sur les plus souhaitables et les plus efficaces. Par exemple, le ministère de l'Éducation (1985) affirme que « *en conformité avec les orientations gouvernementales, il est souhaitable que l'éducation des élèves doués et talentueux se fasse au sein du cadre scolaire ordinaire* » (p. 37) et qu'il faudrait éviter de mar-

ginaliser ces enfants *sous prétexte de l'existence de différences par rapport à d'autres élèves* » (p. 37). Le cadre actuel de l'enseignement comporterait suffisamment de souplesse pour favoriser une réponse appropriée à ces besoins.

Pour d'autres, ces mesures ne seraient pertinentes qu'en autant qu'elles répondraient à « *des besoins qui sont exclusifs aux élèves doués et talentueux, donc qu'ils ne partagent avec aucun autre groupe d'enfants de la population scolaire* » (Comité Douance, 1982, p. 35). Ces besoins seraient facilement identifiables, car ils découleraient directement des caractéristiques de ces élèves.

On comprendra que le MEQ propose d'adapter l'école à l'ensemble des élèves en apportant des changements aux méthodes pédagogiques et à l'organisation de la classe, alors que d'autres privilégient le regroupement homogène ou l'école spéciale. On s'entend cependant généralement pour procéder à une identification systématique des élèves dits doués et talentueux (voir Chapitre III).

On ne s'entend pas, par contre, sur l'importance des ressources à consacrer à ces mesures particulières. Les plus radicaux revendiquent une reconnaissance légale de cette catégorie d'élèves comme clientèle scolaire marginale, ce qui obligerait explicitement les commissions scolaires à fournir des services spéciaux et le MEQ à prévoir un poste budgétaire spécifique. Car, ajoute-t-on, « *la concrétisation des droits éducatifs de cette clientèle ne sera... confirmée que lorsqu'une pointe appréciable de la tarte budgétaire aura été réservée à cette clientèle* » (Cagné, 1986a, p. 474). Le ministère de l'Éducation, pour sa part, s'oppose à la mise en place d'un secteur d'éducation spécialisée pour ces élèves et à l'adoption de crédits particuliers.

La part des ressources supplémentaires exigées peut être importante. Gallagher (1985) a estimé que le coût moyen par élève était de 30 % supérieur à celui de l'élève régulier dans le cas d'une classe-ressource, de 27 % pour une classe spéciale et de 16 % pour un soutien en classe régulière.

Au chapitre des objectifs visés, on peut encore distinguer entre les « *démocrates* » et les « *élitistes* ». Les premiers cherchent à répondre à la diversité des besoins, aux défis que pose l'hétérogénéité d'une classe; les seconds se rangent derrière le concept d'une « *aristocratie* » scolaire prédestinée. Selon eux, les mesures spéciales devraient également permettre, sur le plan social, de préparer ces élèves au rôle important qu'ils auront éventuellement à jouer dans la société (Comité Douance, 1982). Chez nos voisins du Sud, certains invoqueront même la liberté d'association entre personnes de mêmes intérêts ou besoins pour justifier le regroupement des doués avec leurs « *pairs* » (Ward, 1985). Faut-il rappeler ici, comme le fait Bull (1985b), qu'en société libérale, ce principe même a des limites: par exemple la ségrégation raciale est interdite.

Il y a donc largement matière à débat autour des diverses mesures organisationnelles proposées, à la fois pour des raisons pédagogiques et sociales. C'est à partir de la réalité québécoise que nous procéderons à cette analyse. On retrouve en effet, dans les écoles québécoises, la grande majorité des modèles que propose habituellement la littérature sur la douance.

Nous n'avons pas procédé à un inventaire exhaustif des projets existant présentement au Québec. [1] Néanmoins, le nombre de projets que nous avons étudiés et le nombre de commissions scolaires concernées révèlent bien, selon nous, le sens que prend la douance dans l'école québécoise. On retrouvera en Annexe la liste de ces projets; sauf mention contraire, les exemples cités proviennent des textes dont la référence se trouve en annexe.

Pour sélectionner les enfants visés par ces projets, les commissions scolaires font appel aux principaux outils d'identification présentés au chapitre précédent. Généralement, un groupe d'élèves est sélectionné à partir de l'identification faite par les pairs, par les parents et par le personnel de l'école. Certaines commissions scolaires, telle la CECM, utilisent une traduction des grilles d'identification de Renzulli-Hartman, d'autres ont créé localement de tels outils.

Il est rare qu'on s'en tienne exclusivement aux données fournies par l'identification dite subjective. Les résultats scolaires et les résultats à un test de Q.I. s'ajoutent généralement à ces données. Un comité de sélection, formé au niveau de l'école, établit la sélection finale. À noter que les tests de créativité sont rarement utilisés.

Notre analyse confirme les affirmations d'un des responsables de ce dossier au MEQ (Roberge, 1986). Si, au primaire, on explore différents modèles, au secondaire on se limite plus souvent à des regroupements en classes d'élèves « *performeurs* ». Notre analyse révèle également de nombreux faits troublants. Des équipements sont parfois exclusivement réservés aux élèves identifiés comme doués; certaines sorties éducatives, certaines activités parascolaires ne s'adressent qu'à eux.

On peut affirmer, à partir de cet aperçu, que les commissions scolaires québécoises consacrent actuellement dans l'ensemble plusieurs millions de dollars en ressources particulières pour les enfants dits doués et talentueux. Les ressources consenties le sont souvent aux dépens des enfants en difficulté. C'est généralement le secteur de l'adaptation scolaire et le personnel qui y oeuvre (conseillers pédagogiques, psychologues) qui font la promotion et supervisent ces projets spéciaux. Souvent, au primaire, les orthopédagogues, qui ont pour tâche d'aider les enfants en difficulté, sont également requis pour les projets-douance. Le transfert de ressources du secteur de l'adaptation scolaire vers une clientèle privilégiée nous est apparu évident et inadmissible.

Nous ne nous attarderons pas aux divers modèles théoriques (taxonomie de Bloom, structure de l'intellect de Guilford, etc.) qui peuvent inspirer certains projets. Notre analyse se centre d'abord sur les modalités organisationnelles proposées ou mises en place: école spéciale, enrichissement, accélération, etc. Nous préciserons à chaque étape la signification donnée à ces concepts. La démocratie scolaire et sociale et l'égalité des chances sont les principes qui inspirent la critique qui sera faite des modèles utilisés. En terminant, nous nous attarderons aux effets de la douance sur les attentes des enseignantes et des enseignants, nous analyserons leur point de vue sur les services à mettre en place et nous scruterons les critères suggérés par les promoteurs pour sélectionner celles et ceux qui devraient enseigner à ces élèves.

Des écoles spéciales

Les pays où l'on retrouve des écoles s'adressant spécifiquement aux enfants dits doués sont relativement rares (Passow, 1984). On compte néanmoins quelques-unes de ces écoles au Québec. Si on ajoute à celles-ci, les écoles dites *« à vocation particulière »*, la situation devient beaucoup plus inquiétante. De telles écoles n'existent que dans des commissions scolaires suffisamment populeuses pour offrir de tels choix; elles sont d'ailleurs, pour l'essentiel, concentrées dans la région de Montréal.

À la Commission des écoles catholiques de Montréal, l'école primaire Christ-Roi (annexe) et l'école secondaire Sophie-Barat s'adressent aux enfants dits doués. Dans les deux cas, le programme régulier est donné à un rythme accéléré, ce qui permet de libérer une partie importante du temps scolaire pour réaliser des activités d'enrichissement. À Christ-Roi, l'enrichissement est surtout centré sur des activités scientifiques; l'école est équipée d'un laboratoire spécial en sciences et d'un laboratoire d'informatique. Elle accueille près de 200 élèves de la région Nord de Montréal. À Sophie-Barat, le projet pour élèves dits doués s'adresse à près de 250 élèves; une dizaine de périodes d'enseignement sont réservées à des activités intégrées à l'horaire. En plus de disposer de budgets supplémentaires pour l'équipement, ces écoles peuvent compter sur des ressources humaines plus importantes, soit un professeur en plus de la norme habituelle et un conseiller pédagogique, à temps complet ou à demi-temps, rattaché à l'école (communication du personnel de l'école, avril 1986).

La commission scolaire de Chambly a annoncé son intention d'offrir, à compter de septembre 1987, un programme de baccalauréat international. Ce programme qui origine de Genève en Suisse et qui est reconnu par les universités européennes et améri-

caines fait partie des mesures suggérées à l'intention des enfants dits doués (Clark, 1983). Les élèves seraient sélectionnés à la fin du primaire et fréquenteraient un secteur réservé d'une école secondaire. Le programme comprend le pré- baccalauréat, de la première à la quatrième secondaire suivi du baccalauréat proprement dit offert en cinquième et sixième secondaires. Les élèves pourraient accéder directement à l'université, sans formation collégiale. L'école accueillerait environ 1 000 élèves. [2]

Les écoles à vocation particulière, que le CSE (1985a) désigne également sous l'appellation écoles « *alternatives-curriculum* », offrent une formation plus spécialisée dans un domaine de connaissances ou d'activités. On retrouve des écoles à vocation particulière en arts, en éducation physique et en sciences. On en compterait près d'une quinzaine dans la région métropolitaine de Montréal (CSE, 1985a). Elles offrent habituellement le programme régulier à un rythme accéléré et une proportion variable du temps d'enseignement est réservée à la spécialité offerte. Très souvent, ces écoles disposent de ressources humaines et matérielles supplémentaires pour assurer l'enseignement de leur spécialité.

Ce qui distingue ces écoles des écoles dites alternatives, c'est qu'elles opèrent une sélection de leur clientèle sur la base de différents tests: résultats scolaires, tests de Q.I., test d'aptitudes dans le domaine concerné. [3] La sévérité de la sélection dépend de l'importance accordée à la spécialité. Par exemple, l'école primaire (2e à 6e année) Plateau Mont-Royal, consacre presque la moitié des périodes d'enseignement à l'apprentissage de la musique. Les 450 élèves qui la fréquentent sont sélectionnés dans le premier rang cinquième des élèves de première année de différentes écoles; un test d'habiletés musicales permet d'opérer la sélection finale.

L'école primaire Ste-Gertrude offre quant à elle un programme spécialisé en arts, à raison de 5 à 8 périodes par semaine. Elle s'adresse aux enfants du quartier, mais exige un résultat minimal de 60 % et un intérêt marqué pour les arts. On n'y retrouve donc pas d'enfants en situation d'échec; ils sont acheminés vers d'autres écoles.

Parfois, les critères de sélection sont moins explicites. L'école secondaire Louis-Riel offre un projet éducatif centré sur l'humanisme et la technologie. De nombreux intervenants nous ont affirmé que l'école opérait une sélection importante sur la base des résultats scolaires en sixième année.

Des projets naissent dans d'autres régions du Québec. La commission scolaire Outaouais-Hull propose d'ouvrir en septembre 1987 une école primaire de formation artistique intégrée. L'école sélectionnerait ses élèves sur la base des capacités intellectuelles, des prédispositions aux apprentissages et du degré de maturité affective.

En plus du personnel régulier, un conseiller pédagogique à temps plein serait affecté à l'école.

La prolifération de ce type d'écoles interpelle sérieusement l'école publique. Elles opèrent une sélection scolaire qui a non seulement des effets majeurs sur l'école régulière, mais qui est aussi de nature sociale. C'est ce que confirme l'avis du CSE sur la question: « *... l'alternative-curriculum constitue un attrait certain pour une clientèle de parents ayant un niveau de formation relativement assez avancé. Dans un cas où le projet de l'école visait explicitement des milieux socio-culturellement moins bien nantis, les éducateurs reconnaissent que les élèves en provenance de ces milieux ne constituent plus, à l'heure actuelle, que la moitié de la clientèle de l'école* » (1985a, p. 37).

Les critiques de l'expérience new-yorkaise des « *magnet schools* » constatent que l'école polyvalente de quartier est mise sérieusement en danger par la structure scolaire à trois étages qui émerge de ce type d'écoles (Educational Visions Seminar, 1985). Au premier niveau, on retrouve les meilleures écoles de type générales, en deuxième les écoles professionnelles spécialisées et finalement l'école polyvalente caractérisée par une proportion élevée de jeunes de milieu pauvre et de minorités ethniques. L'école secondaire régulière se caractérise ainsi par une concentration élevée d'élèves faibles (Fine, 1986). Les promoteurs de ces projets (Doyle & Levine, 1984) insistent sur la plus grande motivation qui découlerait d'un tel choix; mais à quel prix!

La sélection exercée par les écoles à vocation particulière exacerbe et perpétue les différences de classe. Elle réserve aux seuls élèves forts sur le plan scolaire, un ensemble d'activités qui devraient s'adresser à l'ensemble des élèves. Elle a également pour effet d'orienter, de façon précoce, les élèves vers un domaine particulier du savoir.

Quant à l'école publique régulière, elle se voit privée des élèves souvent les mieux adaptés à l'école. Cela n'est pas sans conséquence pédagogique. Selon une étude britannique récente, toutes choses égales par ailleurs (milieu, bâtisse, etc.), plus la proportion d'élèves forts fréquentant une école secondaire est élevée, moins on y rencontre de problèmes disciplinaires, de vandalisme, et meilleurs sont les résultats des élèves faibles (Rutter & al., 1982). Les auteurs concluent qu'il « *est évident qu'il y a des désavantages considérables pour un système éducatif qui permet une telle distribution inégale des élèves...* » (p. 202).

On peut ainsi craindre une concentration encore plus élevée d'échecs scolaires dans les écoles de milieu économiquement faible si on procède ainsi au tri systématique des meilleurs élèves au plan scolaire pour les concentrer dans quelques écoles particulières.

On semble donc assister à la mise en place d'un nouveau mécanisme de sélection scolaire qui mérite d'être questionné tant

d'un point de vue pédagogique que d'un point de vue sociologique. À quelle société nous prépare une telle ségrégation scolaire dès l'école primaire? Doit-on y voir la constitution, très tôt, d'une « *caste* » qui demain dirigera les destinées de la nation?

On ne trouve guère d'appui à une telle structure scolaire sélective dans les valeurs démocratiques avouées qui fondent notre société. L'école régulière est le milieu éducatif approprié, non seulement pour les enfants en difficulté, mais pour l'ensemble des élèves. À moins que l'on puisse démontrer hors de tout doute que ces élèves ne peuvent se développer adéquatement dans l'école régulière, de telles écoles n'ont pas leur raison d'être dans notre société. Or, une telle démonstration est loin d'avoir été faite.

Que les élèves qui fréquentent ces écoles en retirent davantage au plan strictement académique, c'est possible. Quoique ce ne soit pas toujours vrai, une étude de Enzmann (1963) comparant le succès scolaire d'élèves de la région de Détroit fréquentant une école spéciale pour enfants dits doués à celui d'élèves répondant aux mêmes critères conclut que « *la participation à un curriculum spécialement conçu pour les élèves doués, n'assure pas un niveau de réussite plus élevé que celui attendu de la participation au curriculum offert régulièrement* » (p. 179). Ce que l'on peut affirmer, par contre, ce sont les effets sociaux négatifs de tels programmes. L'école publique doit demeurer l'école de tous les élèves.

Des classes spéciales

Des commissions scolaires plus petites offrent, en particulier au secondaire, le même genre de programmes en classes spéciales. On retrouve, par exemple, en première secondaire, à la commission scolaire Baldwin-Cartier, des classes homogènes qui offrent un programme enrichi dans divers domaines; les critères de sélection ressemblent à ceux utilisés pour l'école spéciale.

Dans certains cas, la constitution de groupes forts, homogènes vise à permettre l'accélération. À la polyvalente de Beloeil, par exemple, des élèves sont regroupés dans le but de réaliser leur première et deuxième secondaires en une seule année. Dans d'autres cas, on proposera un « *compactage* » des programmes de français et de mathématiques afin de libérer un certain nombre de périodes pour des activités d'enrichissement ou encore on formera un groupe d'élèves particulièrement talentueux dans un domaine spécifique, en sport, par exemple.

De façon plus générale, au secondaire, on constitue un groupe fort soit pour l'ensemble des matières, soit pour les principales matières de base. Cette situation est plus rare au primaire, mais

on en retrouve tout de même quelques cas. Certains suggèrent que ces classes soient dotées de ressources matérielles et humaines supplémentaires (Comité Douance, 1982). D'ailleurs dans plusieurs des projets étudiés, des activités particulières sont réservées à ces élèves; à l'occasion, on réduit même le nombre d'élèves par groupe. [4]

Les diverses modalités de regroupement des élèves en classes homogènes ou hétérogènes ont toujours été sujet à controverse. Pour ses défenseurs, la classe homogène (le système de voies, par exemple) permettrait davantage de tenir compte des différences individuelles; elle permettrait aux élèves forts de progresser à leur rythme et aux plus faibles de récupérer; les premiers auraient davantage d'incitations à se surpasser alors que les autres ne seraient pas affectés par une compétition inégale. Ses détracteurs insisteront par contre sur le fait que le groupement homogène prive les élèves dont les résultats sont faibles ou moyens de la stimulation des plus forts; les groupes faibles disposeraient d'un environnement éducatif moins favorable; les diverses voies favoriseraient une ségrégation selon l'origine sociale et ethnique des élèves; il importerait que les élèves apprennent à travailler avec des camarades d'habiletés différentes, car ce sont de telles situations qu'ils retrouveront dans la vie (Esposito, 1973; Oakes, 1983; Slavin, 1986b).

Les données de recherche sont venues, en général, confirmer la thèse voulant qu'il n'y ait guère d'avantages au regroupement homogène pour les élèves forts et que, lorsque de tels avantages existaient, ils étaient légers. En contrepartie on a maintes fois observé que ce modèle de regroupement entraînait des désavantages marqués pour les groupes faibles. On a constaté, entre autres, que les élèves en voie allégée abandonnent davantage l'école, qu'ils sont plus souvent absents, et cela, même lorsque des variables comme le Q.I., le milieu social, etc. sont maintenues constantes (Crespo et Michelana, 1981), et qu'ils réussissent moins bien que lorsqu'ils fréquentent une classe régulière (Rowan et Miracle, 1983).

Ces recherches révèlent encore que le système des voies contribue à la différenciation sociale en concentrant les jeunes de milieu pauvre et de minorités ethniques dans les voies faibles (Alexander & Mc Dill, 1976; Oakes, 1982; Rosenbaum, 1975), ce qui vient renforcer les inégalités de départ, car celles-ci s'accroissent avec le temps (Jones, Erickson & Crowell, 1972; Oakes, 1986b; Rist, 1970). Finalement, on souligne le caractère souvent subjectif du placement dans une voie ou l'autre (Alexander, Cook & Mc Dill, 1978; Kirk, 1982) et on démontre que les élèves faibles retirent encore davantage que les autres d'un placement en voie forte (Leiter, 1983; Veldman & Sanford, 1984). La cour américaine jugera même inconstitutionnel le système de voies mis en place dans les écoles de l'État de Washington, parce que discriminatoire (Oakes, 1983).

D'autres études s'intéresseront surtout au contexte éducatif différencié selon les voies. On constatera, tant au primaire qu'au secondaire, que l'environnement éducatif en classe homogène est largement défavorable aux groupes faibles. Les attitudes envers l'école y sont moins bonnes, les problèmes disciplinaires plus nombreux, on y consacre moins de temps effectif à l'enseignement et les attentes des personnels y sont moins élevées, bref, la situation d'ensemble y est moins favorable à l'apprentissage (Eder, 1981; Evertson, 1982, Gamoran, 1986; Grant & Rothenberg, 1986).

Après une étude touchant près de 300 classes de diverses écoles secondaires américaines, Goodlad (1984) conclura que les pratiques les plus pédagogiquement avantageuses se retrouvent davantage dans les voies fortes alors que les pratiques en voies faibles « *diminuent l'accès aux conditions reconnues de plus en plus comme les plus favorables à l'apprentissage* » (p. 156).

Plusieurs de ces études démontrent que la classe hétérogène n'a généralement pas pour effet de diminuer le rendement scolaire des plus forts, qu'elle peut améliorer la performance des plus faibles de même que le climat d'ensemble de l'école. Ball (1981) a observé la transformation d'une école secondaire où les élèves étaient regroupés en groupes homogènes vers une organisation en groupes hétérogènes. Il constate que les classes hétérogènes ont résolu bien des problèmes disciplinaires, sans diminuer le succès scolaire.

Les quelques extraits suivants illustrent bien les conclusions auxquelles arrivent de nombreux auteurs:

> • « *Il est important d'insister sur le fait que le système de voies* (tracking) *a des conséquences particulièrement négatives sur la plupart des élèves, au moins ceux de réussite moyenne et faible. Presque toutes les personnes qui ont étudié cette question arrivent à de telles conclusions* » (Hawley & al., 1984, p. 75).
>
> • « *Les nombreuses recherches sur les effets de la séparation selon le rythme d'apprentissage n'ont réussi à mettre en évidence aucun avantage éducatif de ce modèle. En fait, la recherche a plutôt démontré qu'il avait des effets éducatifs et sociaux négatifs pour les jeunes fréquentant la voie faible et qu'il perpétuait les divisions culturelles, ethniques et sociales* » (Dar, 1985, p. 17).
>
> • « *... loin de favoriser un meilleur rendement scolaire, le système de voies contribue à une éducation médiocre pour la plupart des élèves du secondaire ... [et] force les écoles à jouer un rôle actif dans la perpétuation des inégalités économiques et sociales* » (Oakes, 1986a, p. 13).

Les enseignantes et les enseignants québécois semblent conscients de cette réalité, car 70 % d'entre eux se disaient d'accord avec un énoncé voulant que le fait de constituer des classes d'élèves rapides, réguliers et lents risque d'accentuer les différences entre les

enfants (Cormier, Lessard, Valois & Toupin, 1981).[5] Néanmoins, plusieurs études américaines indiquent que les enseignantes et les enseignants, à tout le moins au secondaire, favorisent un classement homogène (Slavin, 1986a). Finley (1984) a décrit la dynamique que crée l'existence d'un système de voies chez un groupe de professeurs d'anglais du secondaire; on fait tout pour éviter les groupes faibles et on évalue les autres en fonction du type de groupe auquel ils enseignent.

Parmi les éléments retenus pour expliquer ces comportements et ces attitudes, on souligne en particulier le fait que les classes hétérogènes sont plus exigeantes (Veldman & Sanford, 1984) alors que les voies fortes sont plus faciles à manoeuvrer et apportent plus de satisfaction à l'enseignante ou l'enseignant (Dar, 1985). On peut penser que la dégradation des conditions de travail du personnel enseignant québécois ces dernières années contribuera à faire pression en faveur du retour à certaines formes de regroupements homogènes. Nous reviendrons sur cette question un peu plus loin.

Les auteurs québécois qui proposent des classes spéciales pour les enfants dits doués distinguent ce mode d'organisation du regroupement en voies: « *... il ne faut pas confondre ces classes spéciales ne regroupant que des élèves doués ou talentueux avec d'anciennes formules comme la classe de voie enrichie qui s'adressait à des élèves d'intelligence normale mais qui avaient satisfait à certains critères d'excellence et donnaient donc un bon rendement scolaire, ou encore avec la formule du collège classique qui perpétuait souvent, pour une classe sociale donnée, l'héritage de privilèges plutôt que la reconnaissance de talents* » (Comité Douance, 1982, p. 118). On voit mal comment dans une société marquée d'importantes inégalités sociales, l'école pourrait en arriver à assurer une reproduction basée sur les seuls talents individuels.

Il est vrai qu'on ne peut extrapoler les conclusions de recherches portant sur une organisation scolaire en trois voies, aux effets éventuels d'un regroupement des élèves en classes pour enfants doués d'une part, et en classes régulières, d'autre part. Certaines recherches se sont cependant attardées particulièrement à l'efficacité pédagogique du regroupement en classes spéciales des élèves dits doués.

Enzmann concluait une étude sur la question en 1963 de la façon suivante: « *La question de savoir si les élèves brillants du secondaire fréquentant des programmes spéciaux conçus pour répondre à leurs besoins atteignent un degré de réussite plus élevé que ne le font d'autres élèves d'habileté comparable ne fréquentant pas de tels programmes pour les doués est loin d'être résolue* » (p. 177).

Récemment, Kulik et Kulik (1982) ont procédé à une synthèse méta-analytique[6] des diverses recherches publiées sur le

sujet. Leurs conclusions indiquent que les élèves doués du secondaire, placés dans des classes spéciales avec un programme particulièrement enrichi, obtenaient, de façon significative, des résultats supérieurs à ceux qu'ils obtenaient en classe régulière. Il faut rappeler ici que la définition de la douance, à laquelle se réfèrent généralement ces études, est basée sur le quotient intellectuel, et qu'elle concerne entre 1 % et 2,5 % des élèves. Mais on ne peut, sans autre démonstration, extrapoler ces conclusions à une définition de la douance regroupant jusqu'à 20 % des élèves.

Slavin (1984a) a étudié l'ensemble des données utilisées pour cette méta-analyse. Il a constaté, que cette étude « *contenait des sources de biais assez sérieuses... pour remettre en question une ou plusieurs de ses principales conclusions* » (p. 8). Ainsi, les deux études indiquant que des enfants doués apprendraient mieux en classe spéciale sont porteuses de tels biais. L'étude de Howell (1962) compare les résultats d'un groupe d'élèves fréquentant une classe spéciale, à ceux d'un autre groupe qui avait été recommandé pour cette classe, mais qui n'avait pas été retenu par le comité de sélection; on ne peut donc tenir pour valable une telle comparaison. Une situation similaire est à la base de la deuxième étude, la plus favorable au regroupement des élèves dits doués (Simpson et Martison, 1961, dans Slavin, 1984a).

Dans un autre texte, Kulik (1985) a tenu compte des remarques précédentes tout en élargissant l'étude aux écoles primaires. Elle constate que les classes spéciales ont un effet jugé « *léger à modéré* » sur les résultats scolaires. Ces résultats ne sont pas surprenants étant donné la nature particulière des programmes offerts et les ressources supplémentaires généralement consenties.

Cependant, une question demeure. Cette réussite supérieure s'explique-t-elle par le regroupement des élèves ou par le programme particulier mis en place? Qu'adviendrait-il aux élèves forts fréquentant la classe régulière s'ils étaient soumis à un programme plus stimulant? Slavin (1986a) soutient que les comparaisons qui précèdent n'ont pas la valeur qu'on leur prête étant donné ces changements dans le contenu d'enseignement.

Deux études récentes indiquent bien que la controverse demeure à ce sujet. Alors que Tremaine (1979) conclut à la supériorité de classes spéciales pour jeunes doués dans l'enseignement secondaire, Evans et Marken (1982) écriront à la fin de leur étude sur de telles classes spéciales au primaire que « *contrairement à nos attentes... aucun effet significatif du placement en classe spéciale n'a été observé...* » (p. 127) et ils ajoutent que cela confirme « *l'insuffisance des données supportant la politique du regroupement homogène des élèves doués en classe spéciale* » (p. 129).

Nous l'avons déjà souligné, ces études sont limitées à des

classes spéciales s'adressant à environ 1 % des élèves. Nous avons toutefois retracé deux études, toutes deux au primaire, qui étudient l'efficacité pédagogique d'un regroupement en classes spéciales d'une proportion de 15 % à 20 % des élèves, soit le modèle proposé par certains textes québécois sur la douance.

L'étude de Goldberg, Passow et Justman (1966), conduite dans le cadre du « *Talented Youth Project* », est l'une des plus sérieuses et des plus vastes sur le sujet. Son intérêt particulier vient du fait qu'elle permet de comparer l'efficacité de classes de degrés divers d'hétérogénéité.

L'étude a porté sur plus de 2 200 élèves de 5e année de 45 écoles primaires de la ville de New York. Ces élèves furent placés dans 86 classes, représentant 15 modèles différents de regroupement allant de la classe homogène pour élèves au Q.I. supérieur à 130 à la classe complètement hétérogène. Les élèves reçurent deux années d'enseignement - soit du début de la 5e année à la fin de la 6e année - dans le même type de classe auquel ils avaient été initialement assignés.

Les résultats indiquent que les élèves au Q.I. supérieur à 130 obtiennent des résultats en sciences légèrement plus élevés lorsqu'ils sont placés en classe homogène - ce qui n'est pas le cas en sciences humaines - et qu'ils sont alors mieux cotés par leurs maîtres. Les auteurs n'observent pas, par contre, un tel effet positif pour les élèves au Q.I. de 120 et plus, - le groupe correspondant à peu de chose près à la définition québécoise de la douance. La présence dans la classe régulière du groupe d'élèves le plus fort a cependant pour effet d'améliorer l'image de soi des autres élèves de même que la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants des élèves moyens et faibles.

Après l'analyse de toutes ces données, les auteurs se demandent « *quel type d'organisation serait le « plus bénéfique » pour le plus grand nombre?* » (p. 67). Leur réponse est, sans équivoque, la classe hétérogène. Ils ajouteront en conclusion: « *Malgré la logique apparente de la thèse voulant qu'un enseignant puisse obtenir de meilleurs résultats lorsque confronté à un groupe avec des capacités d'apprentissage relativement semblables, la recherche disponible sur les pratiques de regroupement ne procure pas d'appui réel à cette thèse* » (p. 150).

L'autre étude (Abadzi, 1984) a porté sur 600 élèves de 4e année regroupés soit dans une classe dite d'avant-garde, soit en classe régulière. Un résultat supérieur au 77e rang centile à un test standardisé de connaissances de base donnait accès à la classe spéciale. L'auteure observe d'abord que les jeunes de minorité ethnique sont sous-représentés dans le groupe fort; alors que les hispanophones et les Noirs comptaient pour 17 % et 36 % respectivement de la population scolaire, ils ne représentaient que 9 % et 13 % des élèves du groupe fort.

L'étude compare les résultats obtenus en classe hétérogène à la fin de la 3e année à ceux obtenus à la fin de la 4e année, soit après placement en deux groupes distincts. Si on observe que les élèves placés dans le groupe fort réalisent des gains plus importants, ce sont surtout les élèves qui se trouvent près de la ligne de démarcation qui sont affectés.

Ainsi, les élèves de la strate inférieure du groupe fort montrent les gains les plus importants alors que les résultats des élèves de la strate supérieure du groupe régulier diminuent. Comme le souligne l'auteure, « *les élèves les plus affectés sont ceux qui sont le plus susceptibles d'être mal classifiés* » (p. 292). La commission scolaire a d'ailleurs mis fin à ce programme, en 1982, après sept ans d'existence; la faible proportion d'élèves de minorités ethniques dans le groupe fort fut l'un des motifs invoqués.

De cet ensemble de données, il nous faut conclure que la recherche apporte bien peu d'appui à ceux qui proposent des classes spéciales pour les élèves dits doués. De toute façon la décision d'opter ou non pour un tel mode d'organisation dépend également des principes et des valeurs qui inspirent tout choix éducatif. Il nous semble qu'une école démocratique doit opter pour l'organisation scolaire la moins ségrégative et la moins discriminatoire, soit la classe hétérogène. Nous croyons avec Grant et Rothenberg (1986) « *qu'il faut chercher des alternatives plus équitables, même si cela implique des changements majeurs dans l'organisation de la classe* » (p. 47). C'est ce dont il sera question dans la deuxième partie de ce chapitre.

L'enrichissement

Plusieurs textes sur la douance présentent l'enrichissement comme le « *moyen privilégié* » de répondre aux besoins des élèves dits doués et talentueux (Comité Douance, 1982; MEQ, 1985). Cependant, la définition qu'on en donne est tellement large que l'ensemble des activités qui s'adressent à ces élèves, en classes spéciales, via des formules comme l'accélération etc., sont définies comme étant de l'enrichissement.

Les écrits sur la douance font habituellement état de quatre types d'enrichissement: en densité, en diversité, en complexité et en profondeur. L'enrichissement en densité vise à adapter le rythme de présentation de la matière au rythme d'acquisition de l'élève; l'enrichissement en diversité permet d'introduire des contenus non prévus au programme ordinaire; l'enrichissement en complexité aborde des questions plus complexes qui feront appel à l'analyse, à la synthèse et à l'évaluation; finalement, l'enrichissement

en profondeur offre à l'élève d'explorer en détail un thème qui l'intéresse (Gagné, 1986b).

Nous retiendrons une définition plus restreinte de l'enrichissement, qui n'inclut ni les mesures accélératrices, ni les classes et écoles spéciales. L'enrichissement, dans le présent texte, sera compris comme un ensemble d'activités qui bonifient les objectifs et les contenus obligatoires des programmes d'études, qui se déroulent soit sous la supervision de l'enseignante ou de l'enseignant, soit sous la supervision d'un autre adulte (orthopédagogue, mentor), dans le cadre de la classe régulière ou de la classe ressource. Un peu plus loin, nous ferons état de certaines de ces expériences.

Pour certains, les activités d'enrichissement devraient être exclusivement réservées aux enfants formellement identifiés (Comité Douance, 1982) alors que pour d'autres, elles devraient, à l'occasion, être ouvertes aux autres élèves. Reis et Renzulli (1984) affirmeront par exemple qu'il « *est tout à fait ridicule de prétendre que seulement les enfants identifiés comme doués devraient avoir accès à des activités d'enrichissement et que tous les autres élèves devraient être privés d'expériences éducatives enrichissantes et stimulantes* » (p. 32).

On ajoutera encore que le contenu d'enrichissement doit être prioritairement défini en fonction du champ particulier du talent à développer; si l'enrichissement n'est pas spécifique, « *les non-bénéficiaires pourront protester avec raison que ce régime est injuste et constitue une forme d'élitisme* » (Gagné, 1986a, p. 475). On peut ici reconnaître cette option pour la spécialisation précoce qui caractérise souvent la douance; elle s'appuie d'ailleurs généralement sur une conception déterministe du talent. Pourquoi faudrait-il donner davantage de mathématiques à un enfant réussissant très bien dans ce domaine et non pas davantage d'autres choses afin d'équilibrer sa formation? Par exemple, pourquoi ne pas offrir à l'enfant plus faible en musique ou en géographie, des activités additionnelles liées à ces matières?

L'enrichissement n'a pas que des adeptes. Il compte aussi ses opposants. Selon Ward (1962) « *cette prétendue réponse aux besoins des doués ne sert souvent, en fait essentiellement, qu'à camoufler le laisser faire* » (p. 70). Daurio (1979) affirmera également que plusieurs des activités d'enrichissement ne sont pas pertinentes, car elles n'apportent pas suffisamment d'attention à la nature précise des talents. Le fait qu'elles soient également valables pour une grande partie des élèves les discréditerait.

Renzulli et ses collaborateurs ont développé un modèle d'enrichissement, très populaire aux États-Unis et au Québec, appelé triade de Renzulli (Reis et Renzulli, 1982, 1984; Renzulli, Smith & Reis, 1984). Cette triade tire son nom des trois types d'activités proposés par le modèle. Les activités de Type I sont des activités explo-

ratoires qui ont pour but de permettre à l'élève de pousser plus loin l'étude de sujets qui l'intéressent. Les activités de Type II sont des activités de groupe qui ont pour but de développer la pensée critique, la créativité, la pensée divergente, etc. Quant aux activités de Type III, elles se réalisent en petit groupe ou sur une base individuelle; les élèves doivent réaliser une production *« comme des professionnels »*: étude sur les pluies acides, série d'émissions pour enfants, etc.

Les activités de Types I et II sont offertes régulièrement à 15 % ou 20 % des élèves et, à l'occasion, à l'ensemble de la classe. Les élèves du groupe identifié comme doué et manifestant de l'intérêt pour ces deux premiers niveaux d'activités pourront alors entreprendre les recherches plus difficiles de Type III. L'activité de Type III n'a pas de durée prédéterminée; lorsque le projet est terminé, on peut soit en recommencer un autre, soit abandonner selon le modèle dit de la *« porte-tournante »* (Revolving Door Model).

On suggère généralement que les activités de Type III se déroulent en classe ressource. Afin de libérer du temps pour ce faire, on propose de comprimer le programme régulier; un outil appelé *« compresseur » (compactor) est fourni à l'enseignante ou l'enseignant pour lui faciliter la tâche. Les auteurs soulignent qu'en « élargissant les activités d'enrichissement à davantage d'élèves, cette approche minimise les préoccupations à propos de l'élitisme et des attitudes négatives envers les programmes pour doués... »* (Reis et Renzulli, 1984, p. 29).

La CECM a produit quelques monographies comportant plusieurs suggestions d'activités d'enrichissement. La recherche autonome (Massé, 1984) a beaucoup de similitudes avec les activités de Type III proposées par Renzulli. Elle a pour objectif d'amener l'élève à résoudre un problème réel et à réaliser une production qui s'adresse à une clientèle précise à qui elle sera présentée. Quoiqu'elle vise particulièrement les enfants dits doués et talentueux, on reconnaît que l'ensemble des élèves pourra être initié à la recherche. On insiste pour que les projets de recherche rejoignent les intérêts de l'élève, pour que celui-ci soit impliqué dans toutes les étapes du processus et pour que des activités de contact avec les autres élèves soient prévues. On ajoute encore qu'autonomie n'est pas synonyme de laisser faire et que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant comme guide, catalyseur, etc. demeure important.

La créativité serait également une habileté à développer. Ce serait *« une nécessité pour nombre d'enfants doués »* (Boudreau, 1984, p. 3). On propose un ensemble de techniques et un guide pratique suggérant plusieurs exercices de créativité. Aux États-Unis, Torrance, un des grands prêtres de la créativité, a mis sur pied un vaste programme national, le *« Future Problem Solving »*. On forme des

équipes qui doivent proposer des solutions à des problèmes du futur tels la colonisation sous-marine, l'accroissement de la population âgée, etc. (Davis et Rim, 1985).

Il faut souligner le grand intérêt pédagogique des activités d'enrichissement que l'on retrouve dans de nombreux écrits sur la douance. Les exercices de créativité suggérés, les thèmes proposés pour la recherche (origine de l'univers, astronomie, commerce extérieur...), l'environnement éducatif plus varié recommandé, les enquêtes que l'on veut voir réaliser dans le milieu et bien d'autres suggestions sont sûrement des éléments qui doivent avoir leur place à l'école. Leur caractère réservé et exclusif mérite cependant d'être discuté.

La classe-ressource

Ce modèle, davantage présent au primaire, permet aux enfants identifiés comme doués de s'absenter de la classe régulière pour une durée variable allant de quelques périodes à une demi-journée par semaine. Les élèves sont alors regroupés dans une classe ressource où ils peuvent réaliser diverses activités sous la supervision d'une enseignante, d'un enseignant ou d'un(e) orthopédagogue. On retrouve, quoique plus rarement, de telles expériences au secondaire.

Les partisans de la classe spéciale reprochent à ce modèle de n'être qu'une solution partielle, car les jeunes dits doués demeureraient dans une classe inappropriée pour plus de 90 % du temps d'enseignement. On dira, par exemple, que les enfants « *ne gardent pas leurs caractéristiques uniques et leurs besoins pour la seule portion du temps réservé à des activités pour doués; leurs besoins et caractéristiques, ils les portent avec eux toute la journée, tous les jours* » (Treffinger 1982, dans Davis et Rim, 1985, p. 117).

On recommande en général d'équiper la classe ressource d'une grande variété de matériel. On suggère, par exemple, de doter ce local de matériel divers d'arts plastiques, d'outils scientifiques, tels microscopes et ordinateurs, d'équipements audio-visuels allant du projecteur à la table d'écoute, d'encyclopédies, etc. (Massé, 1984). On fait d'ailleurs le même genre de recommandation pour la classe spéciale (Comité Douance, 1982).

Selon les projets québécois que nous avons étudiés, la classe ressource est assez populaire et les activités proposées fort variées. Dans certains cas, on réalise des recherches autonomes sur la botanique, les animaux; dans d'autres cas, on prépare une production artistique telles bandes dessinées, pièces de théâtre, etc. On en profitera encore pour réaliser des visites éducatives; une visite d'un musée, du quotidien local sera au programme hebdomadaire. ? En d'autres occasions, on invitera des spécialistes à venir donner une

conference aux élèves ou on organisera des activités à la fois récréatives et éducatives comme le jeu d'échecs, le jeu questionnaire génies en herbe.

Dans quelques cas, un groupe d'élèves dits doués a comme projet de réaliser un journal pour l'école ou se voit offrir un voyage éducatif durant lequel il pourra visiter des musées d'une autre ville ou encore un centre de production particulier. Souvent, durant ces périodes, les élèves auront un accès privilégié au laboratoire d'informatique: on apprendra à programmer en Basic, en Logo, on réalisera des activités en robotique ou en communication électronique. Selon les documents consultés, informatique et douance forment un couple privilégié. Cela est d'ailleurs confirmé par deux études conduites par la CEQ (Berthelot, 1985; Savard, Chomienne, Baby et Berthelot, 1986).

Il arrive que l'on jumelle un adulte qui possède une habileté particulière ou un niveau de connaissance élevé dans un domaine, avec un élève doué ou talentueux; c'est le mentorat (Comité Douance, 1982). Un tel système a été mis en place à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. On souligne qu'un tel projet n'est pas facile à réaliser, car le recrutement est difficile et la sélection doit être sévère. Tout indique que les mentors travaillent surtout dans le domaine des sciences.

Les projets dont nous avons pris connaissance soulèvent des questions fondamentales. À partir de quel principe la visite de musées, la rédaction du journal étudiant, la production d'une pièce de théâtre, etc., devraient-elles être réservées à des élèves identifiés comme doués. Certains, plus généreux, suggèrent que le matériel de la classe ressource puisse également circuler en classe régulière et que, à l'occasion, on puisse inviter d'autres élèves à participer à une création dramatique, par exemple (Reis et Renzulli, 1984).

Pourquoi de telles activités ne seraient-elles pas offertes à l'ensemble des élèves? Ce sont d'ailleurs les activités que ceux-ci préfèrent. Comme le note le CSE dans son rapport annuel 1984-85, « *Là où les élèves investissent le plus d'eux-mêmes, c'est dans les travaux de recherche, et, en particulier, quand ces travaux font l'objet d'un compte rendu devant la classe* » (1986c, p. 19).

La classe régulière

En classe régulière, on aura également recours à ce même type d'activités auxquelles s'ajouteront des fiches d'enrichissement complémentaires au programme d'études. On aura parfois recours à un orthopédagogue qui viendra en classe superviser le travail d'un sous-groupe d'élèves identifiés comme doués. Le caractère discriminatoire de telles activités est loin d'être pour autant éliminé du fait qu'elles se déroulent en classe régulière.

Dans le cadre d'une autre recherche (Savard et al., 1986), nous avons eu l'occasion de visiter une classe de cinquième année du primaire disposant de deux micro-ordinateurs réservés aux seuls élèves doués identifiés comme tels à la suite de la passation d'un test. Les appareils, qui se trouvaient à la vue de tous, étaient à l'usage exclusif de moins de la moitié des élèves. On comprendra facilement la réaction des autres enfants. « *À quand notre tour?* » demandaient-ils à l'enseignante. Celle-ci devait leur expliquer qu'il s'agissait d'un projet particulier pour les élèves doués et que, malheureusement, ils ne pourraient avoir accès à ces appareils qu'ils convoitaient quotidiennement.

Les défenseurs de la douance diront peut-être qu'il s'agit d'une bavure, d'un excès. Nous croyons au contraire que cette expérience révèle bien les conséquences réelles de la majorité des projets « *douance* » sur la démocratie scolaire et sur l'égalité d'accès aux ressources éducatives. Peut-être est-elle plus choquante, mais même si les micro-ordinateurs réservés aux seuls élèves qui s'en tirent déjà bien en classe, étaient situés dans un autre local de l'école, cela ne changerait rien aux principes en cause.

Personne ne s'objectera, comme le suggère Terrassier (1981) à ce que l'on permette à l'enfant « *qui a terminé avant les autres d'utiliser son temps de façon plus fructueuse, soit en lui proposant une activité complémentaire, soit simplement en lui permettant de prendre un livre qui l'intéresse* » (p. 78). Il y a cependant d'autres approches davantage centrées sur la coopération entre élèves; nous les verrons plus loin.

On reconnaîtra également la pertinence de la recommandation du CSE (1985a) à l'effet que les objectifs complémentaires et les contenus d'enrichissement prévus aux nombreux programmes d'études puissent s'appuyer sur « *une instrumentation structurée et éprouvée* » (p. 55) de même que la pertinence de la décision du MEQ (1985) de développer des banques d'activités d'enrichissement.

Dans un autre avis, le CSE (1985b) rappelle, fort à propos, en ce qui concerne le nouveau programme de mathématiques au primaire, que celui-ci « *ne décourage nullement l'ajout d'activités d'enrichissement; au contraire. Celles-ci ne doivent pas être nécessairement considérées comme des activités plus difficiles ou plus avancées, mais bien comme des applications particulières susceptibles d'intéresser les écoliers et d'éveiller leur curiosité pour divers sujets mathématiques extérieurs au programme officiel* » (p. 13).

Que l'on offre aux enseignantes et aux enseignants un ensemble de ressources pédagogiques et matérielles, ou qu'on élabore des guides suggérant des modèles plus efficaces d'organisation de la classe, c'est non seulement souhaitable, mais nécessaire. Que l'on réserve les activités les plus intéressantes et les plus stimulantes

à un groupe restreint d'élèves est une toute autre affaire. C'est pourtant la tendance actuelle des activités d'enrichissement que l'on retrouve dans les écoles du Québec.

L'accélération

Dans un livre récent publié sur le sujet, Gagné (1986b) définit l'accélération scolaire comme « *un ensemble varié de procédures administratives qui visent l'enrichissement du vécu scolaire de l'élève et qui ont pour caractéristique spécifique une progression plus rapide ou plus hâtive que la normale, par matière ou par classe* » (pp. 16-17).

Il s'agit d'une mesure bien connue du milieu scolaire, en particulier le « *saut de classe* ». L'accélération inclut toutefois d'autres mesures, tels l'admission précoce au préscolaire ou au primaire, les crédits sur examen, l'accélération dans une seule matière, etc.

Les promoteurs de l'accélération avancent un ensemble d'arguments pour soutenir leur thèse. Cela permettrait de respecter le rythme de développement de l'enfant, de tirer profit de la plus grande capacité d'apprendre avant l'âge adulte et d'entrer dans le système productif à un plus jeune âge. L'enfant en tirerait de grands bénéfices individuels puisqu'il pourrait avoir un accès plus facile aux programmes ou établissements très sélectifs et qu'il commencerait plus rapidement sa carrière. L'État et les parents y trouveraient également leur compte au plan monétaire puisqu'il en coûterait moins cher pour atteindre le même niveau de formation (Gagné, 1986b; Gallagher, 1985; Terrassier, 1981).

Leurs opposants mettront plutôt en évidence les risques de mésadaptation socio-affective pouvant en découler, et les effets négatifs éventuels sur les performances scolaires. Ils citeront quelques cas d'échecs, dont certains sont célèbres, et manifesteront la crainte d'assister à de trop grandes pressions parentales sur l'enfant. Nous tenterons d'y voir un peu plus clair.

Dans ce contexte, les arguments des promoteurs de la douance s'inversent par rapport à certains des arguments que nous avons rappelés au chapitre II. Il ne s'agit plus de démontrer que les jeunes dits doués sont maltraités par l'école, mais que les jeunes « *accélérés* » ne le sont pas.

Gagné (1986b) écrira d'ailleurs que « *lorsqu'on accuse si unilatéralement le cheminement accélérateur d'être la cause des difficultés d'adaptation d'un enfant ou d'un adolescent, on n'a peut-être pas pris soin d'examiner certains autres facteurs explicatifs plausibles... Il semble qu'on fasse de l'accélération un bouc émissaire* » (p. 256). Gagné a sans nul doute partiellement raison. On doit cepen-

dant souligner que les tenants de la douance ne portent pas tant d'attention à « *ces autres facteurs explicatifs* »; pour eux, c'est l'absence de services spéciaux pour « *doués* » qui devient le « *bouc émissaire* ».

L'entrée précoce

Les normes sont une caractéristique de toute société organisée. On a le droit de vote à 21 ans ou à 18 ans, on peut obtenir son permis de conduire à 16 ou 17 ans et on reçoit des prestations universelles de retraite à 65 ans.

Depuis l'adoption du règlement No 1, en 1965, l'âge d'admission au primaire a été fixé à six ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. C'est en réalité depuis 1968 qu'une telle norme est en application. Une dérogation peut être autorisée par le ministre dans huit cas, limités « *à des cas d'isolement géographique, de déficiences, d'incertitude sur la date de naissance de l'enfant ou d'harmonisation avec le système d'éducation du pays d'origine ou d'affectation temporaire* » (CSE, 1986b, p. 12). C'est dire, que hors ces cas d'exception, aucun enfant né après le 30 septembre ne peut être admis à l'école primaire.

Diverses pressions ont été faites ces dernières années pour que des amendements soient apportés à ce règlement. « *L'opération 31 décembre* », lancée par un groupe de parents de la région de l'Outaouais, visait à faire reporter au 31 décembre la date d'admission à l'école. Plusieurs organismes ont fait connaître leur opposition à une telle revendication. La CEQ argumentait, entre autres, qu'on serait beaucoup mieux d'investir dans un élargissement de l'éducation préscolaire les montants exigés par cette mesure. Mais cette dernière ne sera finalement pas retenue par le Ministre de l'Éducation de l'époque.

Plus récemment, Douance-Québec (1986) revendiquait l'adoption d'une politique d'entrée précoce qui introduirait explicitement la précocité cognitive, socio-affective et psychomotrice comme critère supplémentaire de dérogation. Ce changement serait précédé d'une phase d'expérimentation de deux ans durant laquelle ce motif serait toléré; la participation des commissions scolaires serait volontaire et un processus d'évaluation serait mis en place.

Les amendements apportés au règlement sur le régime pédagogique à l'automne 1986 ouvrent la porte à un tel changement. L'article 38 se lit désormais comme suit: « *Tout enfant qui a atteint l'âge de 6 ans avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours doit être admis au niveau du primaire* » (Gouvernement du Québec, 1986). Ce nouvel article ne précise pas de limite inférieure à l'âge d'admission. C'est d'ailleurs la formulation qui existait de 1943 à 1965,

alors que la majorité des commissions scolaires choisissaient le 31 décembre comme date limite d'accès au système scolaire (Gagné, 1986b). Désormais, le Ministre n'a qu'à autoriser le financement des clientèles précoces pour que cette mesure prenne effet, au préscolaire et au primaire.

Douance-Québec évalue qu'entre 5 % et 10 % des élèves pourraient être admis précocement à l'école. Pour être sélectionnés, ces enfants devraient d'abord le souhaiter, ensuite faire preuve d'habiletés intellectuelles au moins égales à celles d'enfants moyens de 6 ans et demi (5 1/2 au préscolaire), posséder les habiletés sociales nécessaires, être en bonne santé et jouir d'un environnement familial favorable.

Il n'y a guère de désaccord avec l'idée que l'école manifeste une certaine souplesse concernant l'âge d'admission. Cette souplesse pourrait permettre à une commission scolaire d'admettre un enfant dont la date de naissance est à quelques jours, voire quelques mois, de la date fixée par règlement, lorsque cet enfant démontre qu'il est prêt à le faire, que les conditions matérielles le permettent et que des places sont disponibles. Il s'agit de cas d'exception.

Cet assouplissement est fort différent de la politique généralisée de « *testing* » que propose Douance-Québec. Il n'a pas pour objectif de lancer une véritable course contre la montre face à la durée de la scolarisation. Une politique d'entrée précoce large fait craindre, par contre, certaines conséquences négatives. On peut admettre avec Gagné (1986b) que ces conséquences sont souvent exagérées. Il n'en demeure pas moins que certaines études invitent à la prudence.

Par exemple, une étude sur ce sujet (Obrzut, Nelson & Obrzut, 1984) constate que 28 % des enfants admis précocement, malgré des critères de sélection sévères, redoublent leur première année contre seulement 2 % des autres élèves. Les auteurs concluent que cela « *suggère une certaine prudence dans l'admission des enfants de 4 ans au préscolaire...* [et que] *l'admission précoce à l'école pour les enfants intellectuellement supérieurs peut porter des « risques » quant à leur développement socio-émotionnel* » (p. 76).

D'autres études n'indiquent pas de tels risques. Nous croyons néanmoins qu'une certaine prudence s'impose, d'autant plus que les enfants qui pourraient accéder précocement à l'école ne sont généralement pas affectés par le fait d'y entrer seulement à l'âge normal. L'entrée précoce doit être une mesure d'exception, non un moyen de sélection scolaire.

Le saut d'années

Le règlement concernant le régime pédagogique du primaire permet à un élève de compléter son cours primaire en cinq années

plutôt qu'en six comme le prévoit le cheminement régulier. À notre connaissance, aucun groupe n'a manifesté d'opposition à l'existence d'une telle mesure.

Le CSE (1986b) évalue que 3,6 % des élèves de la cohorte 1979-80 ont terminé leur primaire en cinq ans. Ce serait principalement dès les premières années du primaire que se produirait l'accélération. Selon Gagné (1986b) cette proportion ne serait que de 1,2 %.

Au secondaire, l'accélération serait une mesure moins utilisée. Tout indique cependant que des expériences accélératrices de plus en plus nombreuses vont voir le jour. Dans une école, par exemple, on offre à un groupe d'élèves de réaliser en un an le programme des deux premières années du secondaire. Le CSE (1986b) voit d'un bon oeil la généralisation d'une telle mesure. Gagné (1986b) pense qu'entre 10 % et 15 % des élèves pourraient se prévaloir de ce programme accélérateur. Les critiques que nous avons adressées plus haut aux classes spéciales valent également pour la classe spéciale accélératrice.

Les recherches portant sur l'accélération ont tenté d'en évaluer les effets sur le rendement académique d'une part et sur le développement socio-affectif d'autre part. De façon générale, on conclut que le rendement scolaire n'est pas affecté négativement par l'accélération. Kulik et Kulik (1984) ont procédé à une méta-analyse de 26 études portant sur l'accélération au primaire et au secondaire. Ils constatent que, dans l'ensemble, les jeunes « *accélérés* » réussissent en moyenne aussi bien que des jeunes de Q.I. similaires mais d'un an plus âgé et mieux qu'un groupe comparable demeuré en classe régulière. Terrassier (1981) arrive à la même conclusion en ce qui concerne la situation française.

Quant aux effets au plan non cognitif, la situation est beaucoup moins claire. Les données à ce chapitre sont qualifiées par Kulik et Kulik de « *partielles et non concluantes* » (1984, p. 88). Par exemple, Vernon et al. (1977) citent une expérience, conduite à Calgary, où 10 % des élèves réalisaient leur premier cycle du primaire en deux ans au lieu de trois. Après évaluation, le programme fut abandonné. On constata que l'identification n'avait pas la fiabilité qu'on lui prêtait et qu'en conséquence, certains élèves ont souffert de cette accélération.

Une autre étude, réalisée en Suisse, arrive à des conclusions fort différentes (Rieben, 1980). Plus d'une cinquantaine d'enfants, admis directement en deuxième année après demande de leurs parents et passation d'une batterie de tests, ont été suivis jusqu'en cinquième année. L'étude n'observe pas de conséquences socio-affectives négatives; dans 94 % des cas, le personnel enseignant estime que la dispense d'âge a été favorable. Mais il faut prendre en compte les caractéristiques sociales des enfants choisis: les enfants

originaient surtout d'une famille où les deux parents avaient fait des études universitaires.

Au Québec, une recherche menée auprès d'élèves accélérés du secondaire (Glazer, 1982 dans Gagné, 1986b) révèle certaines difficultés d'adaptation chez ces derniers. Sur 25 élèves accélérés, 6 manifestent leur accord avec l'accélération, 5 s'y opposent et 14 pensent qu'il faut juger cas par cas. Qu'une proportion aussi élevée d'élèves s'opposent à une mesure dont ils ont pu profiter incite à la circonspection.

C'est principalement sur la crainte de conséquences socio-affectives négatives que s'appuie l'opposition des enseignantes et des enseignants à l'accélération. Une proportion deux fois plus grande de ces derniers (49 % contre 24 %, 26 % ne savent pas) considèrent que l'accélération est cause de difficultés aux plans académique et social pour l'élève concerné (Rubenzer & Twaite, 1979). On craint que l'accélération ne place une trop lourde charge sur les épaules de l'élève et on croit qu'elle ignore les besoins d'une socialisation avec des camarades de même âge (Tannenbaum, 1983). Au Québec, tout indique également que les enseignantes et les enseignants, tout comme les parents, favorisent l'enrichissement plutôt que l'accélération (Gagné, 1986b).

Les promoteurs de l'accélération diront que cette opposition s'explique par le fait que les enseignantes et les enseignants considèrent leur tâche comme trop importante pour accepter qu'un élève puisse sauter une année sans problème et que leur organisation syndicale y voit une menace pour un certain nombre d'emplois alors que les parents chercheraient à garder leur progéniture à la maison le plus longtemps possible. Gagné (1985) qualifie cette opposition d'accélérophobie.

Nous croyons plutôt que la fréquentation d'une polyvalente par un enfant de onze ans et moins est envisagée avec réserve, que l'on considère, à juste titre, que les effets potentiellement négatifs de l'accélération ne sont pas nuls et qu'on serait prêt à envisager une telle mesure dans les cas où le maintien en classe régulière serait néfaste à l'enfant.

Chez les accélérophiles, on reconnaît néanmoins qu'il faut agir avec précaution. On recommande de procéder cas par cas, de mettre en place un processus de sélection et d'assurer un certain suivi. On ajoutera au critère de la réussite aux tests, l'existence d'un soutien familial évident, et le désir manifeste de l'élève lui-même.

Autres mesures accélératrices

Nous mentionnerons quelques autres mesures accélératrices mises en place aux États-Unis mais qui n'ont pas encore franchi

nos frontières. La première concerne l'accélération radicale; la deuxième, ce que les Américains désignent sous l'appellation de « *Advanced Placement* ».

Le « *Study of Mathematically Precocious Youth* » (SMPY) mis sur pied, au début des années soixante-dix, par un groupe de professeurs de l'Université Johns Hopkins de Baltimore fut le premier programme d'accélération radicale. La recherche de « *talents* » visait à sélectionner les élèves obtenant des résultats exceptionnels en mathématiques et à expérimenter divers modèles d'accélération qui pourraient par la suite être diffusés. Le SMPY s'adresse à moins de 0,5 % des élèves du secondaire. On a, par exemple, mis sur pied des cours spéciaux le samedi qui ont permis à des élèves de compléter beaucoup plus rapidement le programme de l'année, on a inscrit des jeunes du premier cycle du secondaire à des cours universitaires, on a mis en place des programmes de mentorat, etc. (Benbow & Stanley, 1983).

Aux États-Unis, ce type de programmes a connu une diffusion rapide ces dernières années. On a créé de nouveaux programmes en langues et en lettres et plusieurs universités ont suivi l'exemple de Johns Hopkins. Un projet de l'université d'État de l'Arizona s'adresse même aux jeunes des provinces de l'Ouest canadien à qui on propose des cours d'été. On peut interroger la pertinence d'une formation si pointue et précoce par rapport à une formation de base qui vise à donner une formation plus équilibrée à l'ensemble des élèves.

Quant au programme « *Advanced Placement* », il s'adresse à des élèves de la fin du secondaire à qui on offre la possibilité d'obtenir des crédits pour des cours habituellement offerts au collège. Ces cours sont donnés à l'école secondaire et sont suivis d'un examen standardisé. En 1984, plus du quart des écoles secondaires américaines offraient une telle option à plus de 175 000 élèves, soit près de 3 fois plus que 10 ans plus tôt (Phi Delta Kappan, 1985). On peut également tenter sa chance au « *College Level Examination Program* », sans que le cours ne soit offert à l'école ou suivre celui-ci directement au collège (Davis et Rim, 1985).

À quelles fins permettre l'accélération?

Les mesures accélératrices font partie du paysage scolaire depuis de nombreuses années et les controverses qu'elles soulèvent sont principalement liées aux objectifs visés par de telles mesures. Doit-on tenter de réduire le plus possible la durée du parcours scolaire du plus grand nombre d'élèves ou l'accélération ne doit-elle être considérée que comme mesure correctrice dans des cas strictement individuels?

Le CSE (1986b) affirme que « *bien des raisons, notamment un meilleur respect de l'ensemble des aspects affectifs et sociaux du développement de l'enfant, inciteraient à favoriser plutôt, tout au long des six ans du primaire, des « enrichissements » de programmes destinés à satisfaire les appétits et les capacités de certains élèves, sans les contraindre à des « accélérations » de parcours dont les retombées ne sont pas toutes et toujours positives* » (p. 18). Ce serait, toujours selon le Conseil, malheureusement la seule solution actuellement possible pour éviter que certains enfants ne perdent jusqu'au goût d'apprendre.

Gagné (1986b), le plus ardent promoteur québécois de l'accélération, écrira néanmoins que celle-ci « *ne constitue pas... une solution adéquate pour n'importe quel élève doué ou talentueux. Ainsi, certains d'entre eux... accordent plus d'importance à leurs amitiés et à leurs loisirs... D'autres, tout aussi talentueux que les premiers, ne ressentent pas comme un boulet le rythme du programme ordinaire; ils aiment l'école, adorent leur enseignant, ne jugent pas indûment répétitifs les travaux et exercices... D'autres encore, qui attachent une importance capitale à leur statut de premier de classe, ne voudraient pas perdre celui-ci pour tout l'or du monde... Voilà trois situations parmi d'autres, pour lesquelles nous ne recommanderions pas d'inciter l'élève à accélérer* » (pp. 266-267).

Nous croyons, pour notre part, que l'accélération doit demeurer une mesure exceptionnelle, réservée à quelques élèves pour qui la fréquentation de la classe correspondant à leur groupe d'âge pourrait avoir des conséquences négatives. La possibilité pour un individu de terminer ses études une année plus tôt n'est pas une raison suffisante pour que l'on procède à l'identification systématique de tous les élèves susceptibles de pouvoir être accélérés, avec les conséquences négatives qui peuvent en découler pour quelques-uns et tout l'arsenal psychométrique que cela exigerait, ni pour que l'on regroupe ces enfants dans des classes spéciales accélératrices. Ce sont dans les cas où la fréquentation d'une classe régulière peut avoir des effets négatifs qu'il faudrait envisager l'accélération; or, de tels cas ne sont pas très nombreux.

Les mesures extrascolaires

Plusieurs écoles proposent des activités parascolaires pour répondre aux besoins des enfants dits doués. On offre diverses activités: troupe de théâtre, clubs de science, atelier d'écriture, danse, etc. Nous avons déjà vu que lorsque ces activités étaient offertes en classes ressources, elles étaient souvent réservées exclusivement aux enfants dits doués. Les documents que nous avons consultés ne pré-

cisent pas si des critères de sélection s'appliquent également aux activités parascolaires. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce thème dans la section suivante, car nous croyons que ces activités représentent une façon intéressante de stimuler l'intérêt et la créativité des élèves.

Dans d'autres cas, on offre des activités le samedi, ou encore l'été. Une école offre, par exemple, le samedi, un atelier de micro-informatique à l'intention exclusive des élèves dits doués. Une autre école offre ces activités après les heures de classe, une autre encore à l'heure du midi. Parfois, les élèves qui suivent ces activités deviennent des moniteurs pour d'autres élèves. Le monitorat est toutefois peu répandu, malgré les nombreuses évidences quant à son efficacité (voir section suivante).

Finalement, on ne peut passer sous silence l'école d'été pour les enfants doués, gérée conjointement par l'université McGill et la CEPCM. Cette école est à la fois un lieu de recherche, un lieu de formation des enseignantes et des enseignants et une école pour enfants dits doués. Créée en 1981, cette école accueillait, à l'été 1983, plus de 300 élèves ainsi que 30 enseignantes et enseignants en formation.

Les enfants admissibles doivent, soit déjà fréquenter un programme spécial de leur école ou avoir été identifiés à cette fin, soit être désignés comme doués par leurs parents. Il en coûte 265$ par élève pour une session d'une durée de quatre semaines, à raison d'une demi-journée quotidienne. Des bourses d'organismes communautaires sont offertes à 15 élèves et la CEPCM subventionnerait des enfants dans le besoin. Ici encore des ressources particulières, de niveau universitaire cette fois, sont mises au service des plus favorisés.

Le programme offert varie selon le degré fréquenté; pour les élèves du 2e cycle du secondaire, on retrouve des concentrations en mathématiques ou encore en sciences humaines. Au 1er cycle, on offre également un programme alternatif en arts, alors qu'au primaire on intègre les diverses disciplines à un thème donné. Cette école s'apparente aux nombreux camps d'été de toutes sortes - musique, équitation, micro-informatique - qui sont offerts aux familles québécoises qui ont les moyens d'en assumer les coûts.

Des actrices et des acteurs importants

Les enseignantes et les enseignants sont concernés à plus d'un titre par la mise sur pied d'activités particulières à l'intention des enfants dits doués. On exigera d'eux certaines qualifications ou qualités particulières et leur attitude sera déterminante dans le suc-

cès ou l'échec de tels programmes. Avant d'aborder ces deux éléments, nous tenterons d'évaluer les effets que pourraient avoir l'ensemble des mesures entourant la douance sur une composante déterminante de l'enseignement: les attentes des enseignantes et des enseignants envers les divers groupes d'élèves.

L'effet Pygmalion

Pygmalion était un jeune sculpteur grec qui ne trouvait aucune femme répondant à ses exigences. Il entreprit donc de sculpter la femme idéale. Il consacra des jours et des mois à son projet. Lorsque sa sculpture fut terminée, il en devint éperdument amoureux. Mais, il eut beau la caresser, la prendre dans ses bras, rien n'y fit. Elle demeurait froide comme le marbre. Il se tourna donc vers la déesse Vénus qu'il implora de mettre fin à ses tourments. Charmée par l'amour du jeune homme, la déesse donna vie à la statue qui s'appela désormais Galatée. L'espoir de Pygmalion fut suffisant pour que son voeu fut exaucé.

Pygmalion fit son entrée à l'école avec l'étude de Rosenthal et Jacobson (1971), qui montrait que la perception qu'avaient de leurs élèves les enseignantes et les enseignants influençait la performance scolaire des enfants. Des élèves du primaire dont on avait dit à l'enseignante ou l'enseignant qu'ils étaient des « *démarreurs* » *en puissance, alors qu'ils avaient été désignés au hasard, obtinrent de meilleurs résultats, virent leur Q.I. s'améliorer et furent même jugés plus curieux intellectuellement. On appelle depuis « effet Pygmalion »* ou prophétie auto-réalisatrice, les effets de la perception des enseignantes et des enseignants sur les résultats et les comportements des élèves.

Si cette première recherche suscita une vive controverse, on reconnaît néanmoins aujourd'hui que les attentes des maîtres jouent un rôle important sur le rendement scolaire (Woolfolk & Brooks, 1985). La littérature confirme que les enseignantes et les enseignants ont des attitudes plus positives lorsqu'ils croient les élèves brillants, qu'ils sont plus tolérants envers eux et qu'ils valorisent davantage les bons élèves. Si certaines de ces attentes peuvent soutenir la performance, celles qui affectent négativement la performance devraient être une préoccupation majeure (Cooper, 1979; Good, 1984; Raudenbush, 1984; Weistein, 1976).

Certains auteurs insistent sur l'importance de développer des attentes positives envers tous les élèves et à ce chapitre considèrent que l'étiquetage a des effets négatifs quasi impossibles à corriger (Dworkin & Dworkin, 1979). En effet, lorsque les enseignantes et les enseignants croient qu'ils peuvent influencer, ils y arrivent; la perception que l'on a de l'origine des difficultés scolaires d'un élève

prend ici une grande importance (Good, 1984). Les attentes des maîtres ne font pas que refléter les différences initiales, elles les renforcent (Brattesani, Weinstein & Marshall, 1984).

Terrassier (1981) prétend que la non-identification de l'enfant doué créerait un effet Pygmalion négatif, car « *un enseignant qui ignore la précocité intellectuelle d'un enfant va attendre de lui une efficience scolaire normale, moyenne, et va l'inciter à une évolution bien inférieure à ses possibilités* » (p. 67). Cette hypothèse s'appuie sur le fait que, d'une part, les enseignantes et les enseignants ne seraient pas en mesure de distinguer les élèves doués et que, d'autre part, le processus d'identification proposé serait d'une très grande précision: deux allégations qui, à notre avis, sont loin d'être fondées.

En effet, nous croyons plutôt que différentes facettes de la douance vont conduire à renforcer l'effet Pygmalion. Les thèses déterministes qui supportent la douance ne sont pas sans effet sur les attentes face aux élèves faibles. Comment espérer qu'un élève en difficulté puisse réussir lorsque l'on croit que les causes de ses difficultés sont biologiques? De même, l'identification systématique proposée et l'absence de prise en compte des facteurs sociaux qui affectent l'éducation, pourraient amener l'enseignante ou l'enseignant à développer des attentes davantage stéréotypées sur les plans culturel et social, attentes qui affecteront davantage les jeunes les plus étrangers à la culture scolaire. Finalement, lorsque l'on réserve certaines activités ou certains outils pédagogiques à un groupe restreint d'élèves, sous prétexte que les autres en tireraient moins profit, l'effet Pygmalion a déjà fait son oeuvre.

Il faut certes répondre aux besoins des enfants qui manifestent un plus grand intérêt pour apprendre. Cela est possible sans procéder à l'étiquetage systématique de ces élèves, sans mettre en place des services dont les effets discriminatoires ont été démontrés, sans que Pygmalion ait davantage d'influence à l'école, au détriment des élèves qui ont le plus besoin d'espoir, de stimuli et d'encouragements.

Des enseignantes et des enseignants doués?

Si on en croit la grande majorité des écrits sur la douance, non seulement les activités les plus intéressantes devraient-elles être réservées aux enfants dits doués, mais il faudrait également que les enseignantes et les enseignants, jugés les meilleurs ou encore les plus doués, soient affectés à cette clientèle.

En voici quelques extraits:

> « *Une question populaire consiste à savoir si, oui ou non, celui qui enseigne aux enfants doués doit aussi être doué. Particulièrement aux degrés supérieurs, cela semble très désirable* » (Whitmore, 1980, p. 68).

• « *En fait, il est difficile de croire qu'un enseignant d'habileté intellectuelle moyenne pourrait présenter le genre de contenu et de programme pédagogique qui furent discutés dans ce livre* » (Gallagher, 1985, p. 384).

• « *S'ils réussissent avec les intelligences supérieures, c'est qu'ils en possèdent une eux aussi; c'est une différence très significative avec leurs collègues* » (Chauvin, 1975, p. 32).

• « *Les enseignants des classes spéciales pour les élèves brillants devraient posséder ces qualités qui sont communes aux groupes des doués* » (Bishop, 1981, p. 430).

• « *Enfin, puisqu'il ne semble certes pas question de confier chaque classe à un* ***enseignant doué****, l'enseignant doit posséder un certain niveau d'aptitudes lui permettant de maintenir son travail à un niveau intellectuel et créatif relativement élevé* » (Shore, 1983, p. 171).

• « *Il est particulièrement avantageux que l'enseignant aux enfants doués démontre un talent dans un des domaines de talent en plus d'être supérieur au plan de la réussite académique et de l'intelligence* » (Karnes, 1983, p. 63).

Malgré quelques nuances quant au degré de douance nécessaire aux enseignantes ou enseignants, on est unanime sur l'importance de leur formation et de leur sélection. « *C'est probablement sur la qualité de la formation des enseignants que repose le succès de tout programme pédagogique destiné aux enfants doués ... [et] les décisions les plus importantes ont trait au choix du personnel* » (Shore, 1983, p. 170).

Pour certains, cette formation ne devrait pas se réduire à quelques journées pédagogiques (Gagné, 1986a). D'autres souhaitent même que les enseignantes et les enseignants aux enfants doués possèdent un diplôme de 2e cycle universitaire en douance et une certification appropriée (Gallagher, 1985; Whitmore, 1980). Car, on postule que des maîtres bien préparés peuvent offrir aux doués et talentueux les situations d'apprentissage dont ils ont besoin. « *Le résultat en serait un plus grand nombre de dirigeants politiques doués, d'inventeurs, d'artistes créatifs, d'éducateurs, de personnel médical et de bien d'autres qui contribueront à la société et à la solution de ses problèmes. Le résultat en serait un meilleur avenir pour tous les Américains* » (Martinson, 1972 cité par Gallagher, 1985, p. 382).

Pour faciliter la sélection du personnel, on a identifié les principales qualités que devrait posséder l'enseignante ou l'enseignant aux enfants doués. Cette personne devrait posséder une connaissance parfaite de sa matière, faire preuve d'imagination et de créativité, être capable de guider et de supporter l'élève, être une vraie spécialiste de la douance et être attirée par ce travail (Comité Douance, 1982). On ajoute qu'elle doit être honnête et juste, agréable, qu'elle doit posséder le sens de l'humour (Clark, 1983). Elle

devrait encore bien connaître ses limites, être capable de proposer des stratégies d'apprentissage variées et mettre en place un climat de confiance (Nelson & Cleland, 1981).

Plusieurs des éléments qui précèdent correspondent aux caractéristiques que les élèves québécois souhaitent retrouver chez leurs enseignantes ou enseignants. Selon leurs témoignages, le bon prof est celui qui les stimule, qui les comprend, qui varie son enseignement (CSE, 1986c). On se demande pourquoi un groupe particulier d'élèves se verrait ainsi privilégié. On dira « *que ce qui est un souhait lorsqu'on pense à l'élève normal devient une nécessité pour le doué* » (Comité Douance, 1982, p. 119). Il faudrait même identifier les enseignantes et les enseignants peu efficaces, afin de ne pas placer d'élèves doués dans leur classe (Karnes, 1983).

On comprendra qu'on recommande ensuite que l'affectation du personnel soit réalisée « en fonction des aptitudes et de la motivation plutôt que de s'appuyer uniquement sur des critères extérieurs aux individus tels que « *l'ancienneté* » ou le « *champ* » (Comité Douance, 1982, p. 137), critères qualifiés par d'autres de système arbitraire (Shore, 1983). Le CSE (1983) ajoute à ces nouveaux critères d'affectation, l'expérience et la compétence. Peut-être verra-t-on un jour le Q.I. au nombre des critères d'affectation?

Pour sortir de ce « *meilleur des mondes* » scolaires, nous rappellerons un des résultats du rapport Coleman qui indique « *que les bons enseignants apportent plus aux élèves issus de minorités avec des déficiences éducatives. Il indique aussi que, quel que soit le groupe d'appartenance de l'élève, les bons enseignants ont une influence plus grande sur la réussite de l'élève issu du milieu culturellement défavorisé* » (cité par Cherkaoui, 1986, p. 102). Le rapport d'évaluation des interventions en milieu économiquement faible à la CECM recommande d'ailleurs d'affecter les enseignantes et les enseignants les plus expérimentés aux écoles de ces milieux (Houle et al., 1983).

L'opinion des enseignantes et des enseignants

Nous avons déjà signalé que les enseignantes et les enseignants favorisaient plutôt l'enrichissement que l'accélération et qu'ils étaient conscients de certains effets du regroupement homogène. Nous allons maintenant nous attarder plus en détail à leur opinion sur la douance, en particulier à partir d'analyse d'entrevues sur le sujet.

Le Groupe d'intervention et de recherche sur l'enfance douée ou talentueuse (CIREDT) a préparé une échelle d'attitude qui fut appliquée à 170 enseignantes et enseignants et à 165 parents de deux villes de province. L'analyse des réponses indiquerait un appui

net à la reconnaissance de services particuliers pour les enfants doués et talentueux (Gagné, 1986b).

Par contre, dans une vaste étude socio-pédagogique sur les enseignantes et les enseignants québécois, Cormier et ses collaborateurs (1981) ont observé que « *61 % des répondants rejettent l'idée que le défi le plus important, aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, soit de former des individus doués en vue d'occuper plus tard des postes de commande dans la société* » (p. 123).

Des données que nous avons recueillies dans le cadre d'entrevues semi-structurées auprès d'enseignantes et d'enseignants de sept écoles secondaires et de douze écoles primaires de diverses régions du Québec viennent préciser ce qui précède. Nous emprunterons au rapport de cette recherche, l'analyse portant sur le mode de regroupement des élèves que privilégie le personnel enseignant et sur l'opinion qu'il entretient face à la mise en place de services spéciaux pour les enfants dits doués (Savard & al., 1986). Il nous a semblé opportun d'y ajouter quelques éléments découlant d'une analyse plus spécifique des relevés d'entrevues. Ces données ne prétendent pas être représentatives de l'ensemble de la réalité; elles révèlent néanmoins les principaux courants d'opinion que l'on retrouve à ce sujet dans les écoles québécoises.

On observe une différence marquée entre les points de vue exprimés au primaire et au secondaire.

> « *Au primaire la très grande majorité des enseignantes et enseignants interrogés se préoccupent autant du développement socio-affectif et de l'encadrement général des élèves que de leurs apprentissages plus scolaires. Pour eux, éduquer des enfants, c'est bien davantage que leur inculquer les quelques connaissances de base qui sont au programme du primaire. C'est créer le climat affectif favorable qui soutiendra leur développement intellectuel, c'est favoriser leur intégration au groupe, développer le respect des autres, enfin c'est assurer leur croissance affective, sociale et intellectuelle.* » (...)
>
> *Si les opinions ne sont pas unanimes face aux rythmes d'apprentissage, il se dégage toutefois une très forte majorité qui privilégie le classement hétérogène, c'est-à-dire la classe où se côtoient les divers rythmes d'apprentissage. D'après ces enseignantes et enseignants, la diversité favorise non seulement le développement intellectuel des élèves - la présence des plus forts stimule les plus faibles; les plus avancés peuvent approfondir leurs connaissances en aidant leurs confrères et consoeurs en difficulté - mais cette diversité est essentielle au développement socio-affectif des élèves. Les témoignages suivants illustrent cette opinion très répandue:*
>
> > « *Moi, je préfère les classes hétérogènes, parce que ça permet souvent aux enfants qui ont des difficultés d'être entraînés par d'autres enfants. C'est aussi un portrait de la société. Dans la société, on ne sépare pas les gens, on se retrouve avec toutes*

sortes de personnes et puis à l'école, on doit pouvoir aussi habituer les enfants à être capables d'accepter les autres. Être capables aussi d'aider un autre qui a un peu plus de difficultés. On n'est pas tous pareils, on ne peut pas essayer de tout classer et de tout séparer ».

« Il y a des qualités qui ne se développent pas si tu mets rien que des forts ensemble. Ils ne prennent pas conscience qu'il y a d'autres valeurs humaines que tu peux développer avec des enfants moins forts que toi ».

« Les doués, je peux les faire travailler plus dans ma classe. Cette année je les ai mis sur la piste de l'histoire des grands personnages, ils le font sans que j'aie à intervenir beaucoup... Si j'avais un enfant « doué », je n'aimerais pas qu'il soit identifié, qu'il soit sorti d'un groupe à cause de ça ».

L'école primaire ne doit pas développer des pratiques élitistes qui enferment certains enfants dans des ghettos d'échecs successifs et développent chez d'autres un sentiment de supériorité basé sur des capacités strictement académiques.

Ceci ne signifie pas que les enseignantes et enseignants du primaire ne rencontrent pas de difficultés face à l'intégration des élèves en difficulté. Cependant, pour la majorité d'entre eux, la solution ne réside pas dans la création de classes pour « enfants doués », mais dans l'allocation des ressources et outils aptes à leur permettre de mieux suivre le rythme des enfants » (pp. 26-27).

À cet effet, on propose essentiellement de développer des activités d'enrichissement ou des classes-ressource, de mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants des banques d'auto-instruction et des fiches pour aider au travail personnel, d'encourager une organisation de la classe qui favorise le travail de recherche. Une enseignante suggère d'affecter l'équivalent d'une personne et demie par groupe afin d'aider l'ensemble des élèves de la classe. Plusieurs veulent éviter que les enfants dits doués ne soient marginalisés et certains expriment des réserves face à un processus d'identification systématique.

Quant aux quelques personnes qui favorisent la classe spéciale, les motifs invoqués sont semblables à ceux invoqués au secondaire.

À cet ordre d'enseignement,

« plusieurs des enseignantes et enseignants que nous avons interrogés mettent davantage l'accent sur les apprentissages scolaires et sur la discipline que sur le développement socio-affectif des élèves.

La totalité d'entre eux reconnaissent l'importance du développement de la personnalité des élèves, cependant le court laps de temps dont ils disposent à chaque rencontre les incite souvent à centrer leurs interventions sur les apprentissages académiques. (...)

Tous rencontrent des difficultés de fonctionnement avec l'intégration des élèves en difficulté et certains sont portés à voir dans la création de classes pour « enfants doués » une solution à leurs problèmes. On en rencontre toutefois un bon nombre qui s'y opposent formellement » (p. 27).

Les quelques témoignages qui suivent résument bien les deux points de vue différents qui s'expriment.

« Je pense que le nivellement auquel on est en train d'assister à l'école secondaire est très néfaste pour les élèves. Je ne peux pas nier qu'il y a des différences dans le rythme d'apprentissage, dans les besoins de chacun. Il serait plutôt souhaitable de continuer d'avoir des groupes qui seraient formés en fonction des besoins spécifiques des élèves ».

« Ça a un effet de motivation quand les groupes sont quand même assez bien partagés, lorsqu'on retrouve autant d'élèves faibles, moyens que forts. Les élèves forts stimulent les plus faibles, les poussent à se dépasser. Ça peut avoir un effet positif ».

« J'ai déjà enseigné à une classe de faibles; ça été mon désespoir... Je trouve qu'une classe où il y a toutes les catégories, ça peut être très motivant pour les moyens et puis les faibles vont essayer de rejoindre les plus forts. Peut-être qu'on pénalise les forts dans ce groupe-là, mais les autres sont vraiment pas pénalisés ».

« Je pense qu'il y a des élèves qui sont faibles, d'autres qui sont moyens, d'autres qui sont forts. Qu'on arrête de les appeler surdoués et qu'on leur donne un cours qui corresponde à leurs attentes, à leurs besoins, à leur développement ».

Certains préciseront qu'ils favorisent des classes spéciales seulement à compter du deuxième cycle, d'autres s'opposeront à l'intégration des enfants en trouble grave d'apprentissage et des enfants dits mésadaptés socio-affectifs ou à la présence des élèves du secondaire pratique en classe régulière.

Pour nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire, élève doué est synonyme de bon élève, d'élève performeur. Lorsqu'il est question d'activités spécifiques, outre les classes spéciales, on favorise l'enrichissement, les activités parascolaires et la coopération avec d'autres élèves plus faibles. Nos données semblent indiquer une opinion différenciée selon la discipline enseignée. Alors qu'en anglais langue seconde, en sciences et en mathématiques on favorise la classe homogène, en arts, en sciences humaines et en français on favorise plutôt un regroupement hétérogène.

Bref, si les enseignantes et les enseignants sont favorables à l'idée de services particuliers pour les élèves dits doués et talentueux, c'est qu'ils recherchent une organisation scolaire qui permette de répondre aux besoins des élèves qui terminent leurs travaux avant

les autres, des élèves « *performeurs* ». Au primaire, on souhaite surtout disposer d'outils facilitant le fonctionnement de la classe régulière, alors qu'au secondaire, on est plus nombreux à opter pour la classe spéciale, quoique ce mode d'organisation rencontre plusieurs opposants. Toutefois, les enseignantes et les enseignants sont peu nombreux à considérer qu'il s'agit d'une priorité, et ils sont plus réservés face à l'affectation de ressources supplémentaires à ce groupe d'élèves.

EN FAVEUR DE LA DÉMOCRATIE SCOLAIRE

Les mesures particulières mises en place pour répondre aux besoins des élèves dits doués et talentueux sont loin d'avoir un effet bénéfique pour l'ensemble des élèves. Au contraire, certaines, telles la classe spéciale et l'école spéciale, pourraient même avoir des effets négatifs sur d'autres groupes d'élèves. Elles semblent plutôt vouloir procurer à une seule minorité une éducation de qualité. Dans de nombreux projets étudiés, on réserve à cette minorité les activités scolaires jugées les plus intéressantes par l'ensemble des élèves.

Faire de ces programmes une exclusivité pour des élèves formellement identifiés prive nombre de jeunes de la possibilité de se développer pleinement. Tous les élèves devraient avoir accès à ces activités qui proposent une intégration des savoirs, une vision plus large du monde, une approche dynamique de la connaissance. Cette exclusivité va venir renforcer les inégalités qui marquent toujours le système scolaire québécois.

Une école démocratique doit chercher à combattre ces inégalités, sans « *niveler par le bas* », sans « *laminer* » les plus forts. Elle doit encore mettre en place des structures qui sont le reflet des valeurs qui l'inspirent; éviter la marginalisation, la hiérarchisation, la sélection et l'orientation précoce. Elle doit encore être une école de la réussite, une école qui réduit les obstacles, qui met en place des mesures préventives face à l'échec scolaire. L'école ne fait pas que reproduire la société, elle contribue aussi à produire la société de demain (Petitat, 1982). À ce chapitre, la douance nous prépare à une société plus hiérarchisée, plus inégalitaire.

La démocratie scolaire a aussi ses limites, fixées jusqu'à un certain point par la société qui est la nôtre. L'objectif n'est pas d'amener tous les jeunes à l'université. Notre société reconnaît toutefois non seulement comme un droit, mais comme une nécessité pour tout jeune Québécois une formation de base de niveau secondaire. C'est à cet objectif qu'une école démocratique doit se consacrer, dans le respect des différences, mais sans ériger ces différences, à maints égards sociales, en inégalités.

Nous avons déjà souligné le caractère pédagogique novateur des activités proposées pour la recherche autonome, la créativité, de celles réalisées en classe-ressource. Ce qu'il faut remettre en cause, c'est leur caractère exclusif. Nous croyons, avec le CSE (1985a) que les écoles peuvent pratiquer des aménagements horaires qui permettent de libérer du temps pour l'approfondissement de certains apprentissages, sans que seule une minorité y ait accès. Ces activités peuvent profiter à d'autres élèves qui pourraient y trouver la motivation et l'intérêt qui leur manquent.

Le caractère fortement compétitif des projets spéciaux pour les enfants dits doués mérite également d'être questionné. Les recherches du CRESAS ont démontré que les enfants préparés à une telle compétition et soutenus par leur milieu familial et social, en sortent valorisés alors que d'autres enfants, principalement de milieu pauvre, s'en trouvent pénalisés. En revanche, des situations faisant appel à la coopération entre enfants et à leur initiative sont favorables à la fois aux premiers et aux seconds (CRESAS, 1983).

Certains milieux qui ont mis en place des projets douance ont d'ailleurs pris conscience de ces réalités. Ce n'est pas une généralité, mais voici deux extraits de rapports d'évaluation de projets douance qui valent qu'on y réfléchisse:

> *« Un très grand nombre de parents et d'élèves et certains enseignants déplorent que les projets soient limités à certains enfants. Ils souhaitent qu'ils s'étendent à tous et se poursuivent en classe. On craint l'étiquetage, l'élitisme; on note la fierté ressentie par les élèves et la frustration des non-choisis »* (Annexe, C.S. St-Jean-sur-Richelieu, p. 23).

> *« En offrant les services à toute leur clientèle, elles* [certaines écoles] *disent que le vécu du projet a permis de susciter beaucoup d'intérêt et de motivation et surtout de valoriser des élèves moins talentueux. Tous ont acquis de nouvelles connaissances »* (Annexe, C.S. St-Jérôme, p. 32).

L'école actuelle peut permettre de répondre aux besoins des élèves qui manifestent un rythme plus rapide d'apprentissage, une plus grande soif de connaissance tout en permettant à l'ensemble des élèves d'améliorer leurs apprentissages. Les premiers peuvent devenir une ressource supplémentaire, une richesse pour les autres, tout en développant d'autres habiletés, en faisant l'apprentissage de la coopération et de la démocratie. Ils pourront également tirer profit de la compétence d'autres camarades manifestée dans d'autres domaines du savoir ou dans certaines situations.

Si l'on consacrait autant d'énergie à l'atteinte de cet objectif qu'on en consacre présentement à la douance, de nouveaux espoirs verraient le jour. Des expériences ont cours dans le milieu; elles doivent être étudiées, diffusées. Les enseignantes et les ensei-

gnants ont besoin d'outils pédagogiques, de ressources humaines et matérielles supplémentaires pour les aider. Il est inadmissible, sous prétexte de la disette que l'on impose à l'école québécoise, de se réfugier dans un modèle d'organisation scolaire sélectif et discriminatoire.

Les suggestions qui suivent ne sont pas exhaustives et n'ont pas la prétention d'être une panacée. Nous ne proposons que quelques pistes de solution parmi d'autres. Les différents milieux pourront s'en inspirer, les enrichir, laissant aux enseignantes et aux enseignants l'autonomie nécessaire à l'expérimentation et à la création pédagogiques.

Si la coopération et l'entraide entre les élèves sont efficaces au plan pédagogique, valables au plan éducatif et plus adéquates pour préparer à des fonctions de travail qui exigent de plus en plus un travail d'équipe (Carney & Levin, 1985), elles ne peuvent à elles seules suppléer à l'absence de ressources. Si la classe hétérogène est souhaitable, elle invite aussi à questionner le contenu et les objectifs, en particulier de l'enseignement secondaire; elle questionne encore l'ampleur à donner aux options à cet ordre d'enseignement, etc.

L'enseignement coopératif

L'enseignement peut être caractérisé par trois éléments essentiels: l'organisation de la classe, la structure de récompense et la structure d'autorité (Slavin, 1980). L'enseignement coopératif agit sur ces trois éléments. Il propose le passage de la compétition à la coopération, d'un enseignement de groupe ou individuel à un enseignement en petits groupes et un changement de la relation d'autorité entre le maître et les élèves.

Pour l'essentiel, c'est par des strutures d'enseignement de nature compétitive que les jeunes Québécois sont socialisés. Johnson et Johnson (1974) ont identifié et discuté quelques mythes à l'appui des bénéfices de la compétition:

- Un premier mythe affirme que l'école doit préparer l'élève à fonctionner dans une société hautement compétitive où survit le plus apte. On peut au contraire affirmer que la grande majorité des actions humaines exige la coopération; sans elle, aucun groupe, aucune famille n'existerait.
- Un deuxième mythe veut que la réussite, le succès et la motivation dépendent de la compétition avec les autres. C'est également faux. Une structure compétitive ne donne pas de meilleurs résultats. Elle pourrait même avoir des effets négatifs, car elle décourage celles et ceux qui pensent ne pas pouvoir gagner.
- Un troisième mythe prétend que la compétition forge le caractère, endurcit pour la vie. Des études sur les structures hautement compétitives, en sports, démontreraient le contraire.

• Finalement, un dernier mythe veut que les jeunes préfèrent les structures compétitives. Des recherches conduites par ces auteurs révèlent, au contraire, que les jeunes préfèrent des structures de coopération.

Quelques études américaines

De nombreuses études américaines ont tenté d'évaluer les effets respectifs de l'enseignement individualisé, compétitif ou coopératif à la fois sur l'apprentissage et sur les relations entre les élèves. On a constaté, en général, que diverses structures coopératives étaient plus efficaces.

Dans une structure coopérative, l'élève cherche à atteindre un objectif qui soit profitable à tous les membres du groupe, alors que, dans un système basé sur la compétition, l'élève recherche la situation qui lui soit la plus profitable tout en étant la moins avantageuse pour les autres. Dans le cas de l'enseignement individualisé, on n'observe pas de telles relations car les buts des individus sont indépendants.

On pourrait alors penser que l'enseignement individualisé représente une solution avantageuse. Pourtant, « *l'évaluation qui en est faite depuis vingt-cinq ans montre qu'au lieu d'effets marqués, l'enseignement individualisé à l'école secondaire donne à peu près les mêmes résultats que l'enseignement traditionnel* » (Bangert, Kulik & Kulik, 1984, p. 8). Pour expliquer l'échec du programme le plus rigoureux et le plus évalué, le Individually Prescribed Instruction, on pense qu'il faut chercher du côté de l'absence de motivation des élèves, de l'absence de stimulus de la part de l'enseignante ou de l'enseignant et de procédures qui impliqueraient des attentes et des pertes de temps importantes (Strother, 1985). Ce modèle serait plus efficace aux ordres d'enseignement supérieurs.

Les recherches portant sur l'enseignement coopératif ont par contre démontré son efficacité. Une revue de 35 études portant sur l'enseignement de diverses disciplines, au primaire comme au secondaire, révèle, que dans 86 % des cas, l'enseignement coopératif conduit à de meilleurs résultats; les autres cas n'indiquent pas de différence significative entre enseignement coopératif et méthodes traditionnelles (Slavin, 1986b). D'autres synthèses démontrent, pour leur part, que l'apprentissage coopératif favorise les relations entre les élèves, particulièrement entre élèves de groupes ethniques différents (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983). Les résultats sont particulièrement positifs dans les écoles de milieu ouvrier et dans les écoles multiethniques.

On a cherché à expliquer ces résultats principalement par les effets respectifs des structures coopératives et compétitives sur la motivation des élèves. Cette motivation est influencée non seule-

ment par les incitatifs scolaires, mais aussi par l'intérêt intrinsèque pour une tâche, par la perception de ses propres capacités et de ses chances de succès (Slavin, 1984b). Or, en compétition, si les gagnants se perçoivent comme plus capables, les perdants eux, se considèrent inférieurs (Ames & Ames, 1984). La coopération crée par contre une *« norme d'égalité »*, certes favorable aux plus faibles, mais également aux plus forts car la pression des pairs favorise la réussite plutôt que de s'y opposer. On ajoute encore que la décentralisation de l'autorité favorise les contacts et les échanges entre les élèves, ce qui a un effet positif sur les aspects cognitifs et les attitudes envers l'école et envers les jeunes de minorités (Sharan, 1980).

On insiste cependant sur certaines conditions nécessaires, car l'enseignement coopératif mal structuré peut aussi avoir des effets négatifs. Pour qu'il soit efficace, le groupe doit être récompensé pour son succès comme groupe et le succès du groupe doit dépendre de l'apprentissage individuel de chaque membre (Slavin, 1986b). Il faut que les élèves prennent la réussite de tous au sérieux. Une structure qui permettrait au plus fort de déterminer la récompense du groupe amènerait les autres à se désintéresser. Il faut également éviter qu'un sous-groupe échoue; l'effet est alors négatif sur l'ensemble du sous-groupe (Ames, 1981).

La littérature américaine propose différents modèles qui respectent ces conditions; nous en présenterons quelques-uns (Sharan, 1980; Slavin, 1980). Dans un premier modèle (teams- games-tournament), les élèves sont regroupés en équipes hétérogènes de 5 ou 6 élèves. À partir de fiches, ils se préparent avec leur équipe à un tournoi hebdomadaire; le tournoi met en jeu des élèves d'habiletés similaires qui compétitionnent pour leur équipe. Les récompenses sont décernées à la meilleure équipe et aux meilleurs compteurs. Dans un autre modèle (Student-Teams-Achievement-Divisions), les tournois sont remplacés par un questionnaire individuel; le score des élèves est déterminé à partir de leur position par rapport à un groupe d'habileté similaire (en vertu des résultats précédents) et leur addition donne le résultat de l'équipe.

Le modèle dit de l'enseignement ou de la recherche en petits groupes propose un projet de recherche à l'ensemble de la classe. Chaque groupe choisit un sous-thème et les individus se répartissent les tâches à réaliser. Le travail est mis en commun et présenté devant la classe. L'efficacité de ces différents modèles varie selon les disciplines. La recherche en petits groupes serait particulièrement appropriée en sciences humaines et pour les apprentissages de niveau supérieur (Graybeal & Stodolsky, 1985). Lorsque la classe est très hétérogène et les apprentissages très hiérarchisés, la classe coopérative n'est pas toujours jugée idéale (Slavin, Leavey & Madden, 1984).

Des expériences québécoises

Malgré le fait qu'au Québec la dominante aille vers la compétition, plusieurs expériences d'enseignement coopératif ont cours, surtout au primaire. La classe coopérative de la pédagogie Freinet propose aux élèves d'élaborer des projets personnels et de les réaliser en coopération; les enfants sont également invités, par un conseil de classe, à prendre en charge la vie du groupe auquel ils participent (Boyer, 1986).

Des techniques de travail sont développées. On prépare des textes pour le journal de classe qui est collectivement planifié, produit et diffusé. La correspondance scolaire est une autre activité qui permet de mieux connaître son environnement et qui ouvre sur l'extérieur. Les élèves définissent leurs besoins et les organisent dans le temps, grâce à un plan de travail. Audet (1985) décrit le fonctionnement d'une classe du primaire très hétérogène; les plus vieux aident les plus jeunes et les plus habiles deviennent une ressource supplémentaire pour le groupe.

Le groupe québécois de recherche La Maîtresse d'école a publié une série de six cahiers de pédagogie progressiste qui proposent de nombreuses activités inspirées de la pédagogie Freinet. Ces activités ont de plus l'avantage de partir de la réalité vécue par les enfants et visent à amener ceux-ci à agir sur elle. Un de ces cahiers accorde une importance particulière à l'organisation de la classe (Beauregard et al., 1981). On suggère de prévoir, d'une part, un espace pour les travaux collectifs, comme la classe traditionnelle, et d'autre part, des ateliers, réservés pour le travail individuel ou en petits groupes. Les ateliers permettent d'encourager une plus grande participation des enfants, d'enrichir l'environnement éducatif, de développer l'autonomie, de stimuler la recherche et de favoriser les échanges tout en facilitant les apprentissages scolaires.

La pédagogie du projet est une autre approche utilisable au primaire et au secondaire. Le projet est défini et réalisé en groupe, il exige la collaboration de plusieurs élèves et il conduit à une production utile qui est présentée à l'ensemble du groupe (Le Grain, 1980; Legrand, 1982). Ce type de projet permet à certains élèves de pousser plus loin que d'autres leur recherche, leur production. Par exemple, dans une classe du primaire, on a choisi le « *Québec à découvrir* » comme thème du projet. Des sous-thèmes furent identifiés, des équipes formées et chaque équipe réalisa son sous-projet. Pour présenter les résultats, on utilisa des formes d'expression variées: sketch, acétates, textes (Bouchard, 1983).

Cette forme de pédagogie semble avoir reçu l'appui explicite de groupes comme La Maîtresse d'école et la CEQ car ils ont mis, ces dernières années, nombre d'instruments pédagogiques appe-

lés respectivement « *cahiers de pédagogie progressiste* » ou « *cahiers pédagogiques* », à la disposition des enseignantes et enseignants du Québec.

Dans son rapport annuel 1984-85 réalisé à partir d'une recherche auprès des élèves, le CSE (1986c) constate à quel point les élèves apprécient de telles expériences. « *Ils participent alors de façon dynamique et engagée, parce que la réussite du projet dépend d'eux, de ce qu'ils auront su prévoir, des petits dossiers d'observations qu'ils auront eux-mêmes préparés. En réponse à la question « qu'est-ce qui est intéressant à l'école? », c'est souvent à ce genre d'activités qu'ils se réfèrent d'abord* » (p. 16).

On peut encore, comme le suggère le MEQ (1985), ouvrir l'école au quartier qui compte lui aussi une multitude de ressources. Des personnes de diverses professions, des personnes âgées peuvent venir rencontrer les élèves; on peut visiter des lieux historiques, des institutions culturelles, des lieux de production, etc. Ces activités, tout comme les activités de recherche, sont formatrices pour l'ensemble des élèves. Il serait regrettable de les réserver à quelques-uns d'entre eux, sous quelque prétexte que ce soit.

L'entraide entre les élèves

Enseigner est une des meilleures façons d'apprendre. Amener des élèves à aider leurs confrères dans leurs apprentissages est une approche pédagogique qui peut profiter à l'ensemble des élèves. Les textes français appellent monitorat une telle approche, alors que les textes anglo-saxons utilisent plutôt l'expression « *tutorat par les pairs* » pour la désigner (Peer tutoring). Le monitorat peut se pratiquer à l'intérieur d'une même classe ou impliquer des classes de degrés différents.

Les avantages pédagogiques et sociaux du monitorat sont reconnus depuis le XIXe siècle. La recherche contemporaine confirme son grand intérêt. On observe une amélioration des résultats scolaires et des attitudes envers l'école tant chez les élèves aidants que chez les aidés (Lævine, 1986). Fait intéressant, c'est souvent le moniteur qui tire le plus grand bénéfice de l'enseignement ou des explications qu'il donne aux autres élèves (Peterson, Janicki & Swing, 1981; Slavin, 1986b).

Une étude conduite par l'Institut national de recherche pédagogique conclut également de l'observation de plusieurs expériences menées dans les écoles primaires françaises, que le monitorat présente de nombreux avantages (Adamczewski & Peterfalvi, 1985). Le climat de la classe et les relations entre les enfants sont améliorés; la motivation des élèves au travail et la qualité du travail fourni

sont accrues; l'autonomie des élèves et la confiance en soi sont favorisées. Les auteurs ont aussi observé ce qu'ils qualifient « *d'effets inattendus* »: les enfants préfèrent être moniteurs, l'entraide devient une pratique générale de la classe et développe la capacité d'expression chez l'ensemble des élèves. On souligne néanmoins quelques difficultés et on suggère, pour assurer la réussite du monitorat de laisser un degré d'initiative suffisant aux élèves, de prévoir une mobilité des rôles et d'assurer une collaboration étroite entre les membres du personnel enseignant lorsque plusieurs groupes-classes sont concernés.

Dans des classes où se présentent des différences importantes dans le degré de réussite, le monitorat est également une mesure efficace pour tenir compte des différences individuelles (Hawley & al., 1984). Terrassier (1981) y verra une approche bénéfique à l'enfant dit doué, « *au plan intellectuel, au plan de la communication et au plan humain* » (p. 82). En effet, lorsqu'ils sont invités à s'entraider, à communiquer, à mettre en commun leurs découvertes, les enfants développent des habiletés de coopération et d'organisation (CSE, 1986c).

Nous terminerons avec ce point de vue exprimé par le CSE dans un autre avis, qui résume bien les avantages de l'entraide entre les élèves. « *Les modèles de tutorat entre les enfants peuvent présenter, s'ils sont suffisamment encadrés, plusieurs avantages pour la consolidation des acquis et l'amélioration de la compréhension. Les relations entre les pairs peuvent donc être exploitées autrement que dans le sens d'une compétition... Cette compétition provoque ou met davantage en évidence les difficultés qu'éprouvent certains enfants et les confirme dans leur échec* » (1985b, p. 21).

Cette formule n'exige pas l'identification psychométrique des élèves. Le rôle de moniteur peut être confié à un élève à partir des connaissances qu'il maîtrise et de la compétence qu'il manifeste pour des apprentissages spécifiques; les tests ne sont pas nécessaires et pourtant on tient compte des différences face à l'apprentissage. Les psychologues, déjà peu nombreux, pourront ainsi se consacrer à des tâches plus urgentes.

Une formation de base pour tous les élèves

Aujourd'hui, une formation de niveau secondaire est reconnue comme nécessaire et déterminante pour la vie démocratique et pour l'accès à un emploi. Pourtant, plus du quart des jeunes Québécois n'atteignent pas encore ce niveau de formation (Payeur, 1987). C'est à ce problème qu'il faut d'urgence s'attaquer. Cela exige que l'on revoie les structures qui font de l'école secondaire une institution hiérarchisée et sélective, que l'on réexamine le taylorisme qu'on a appliqué au champ de la connaissance (Dandurand, 1985).

Nous l'avons déjà souligné, la classe hétérogène est le mode d'organisation scolaire le plus profitable à l'ensemble des élèves et au climat de l'école secondaire. La classe hétérogène est une condition nécessaire à une plus grande démocratisation de l'enseignement secondaire; elle n'est pas un remède miracle. Il faudra que le nombre d'élèves par groupe permette aux enseignantes et aux enseignants de répondre adéquatement aux besoins diversifiés des élèves. D'autres changements doivent en outre être apportés aux contenus de formation et à l'organisation scolaire pour permettre de répondre aux mêmes besoins.

Les contenus de formation doivent être revus pour mieux répondre aux besoins de la majorité des jeunes qui la fréquentent; ils doivent se rattacher à leur vécu, les préparer à comprendre le monde qui les entoure et à agir sur lui en fonction de leurs intérêts (CEQ, 1978; Sleeter & Grant, 1986).

Car les jeunes expriment le goût d'apprendre. C'est ce que l'école présente qui ne les rejoint pas. Ils sont prêts à fournir davantage d'efforts, mais à condition que les apprentissages aient un rapport avec la réalité, avec leurs intérêts. C'est en tout cas ce que révèle une recherche conduite par le CSE. Les jeunes « *réclament de comprendre, de saisir le rapport au vécu social, technique, industriel ou culturel du « monde réel »... de* ***faire*** *des choses plutôt que de toujours écouter, de s'exprimer,* ***d'appliquer*** *les compétences et les capacités* » (CSE, 1986c, p. 37).

Faire de la fin des études secondaires le niveau de formation de base pour tous les élèves, c'est établir un certain curriculum commun, c'est reconnaître que pour vivre au XXIe siècle, tous les jeunes doivent posséder certaines connaissances et certaines habiletés. Tenir compte des différences individuelles et sociales, c'est d'abord chercher des moyens d'enseigner à tous les élèves ce contenu jugé nécessaire; ce n'est pas priver une partie importante de ceux-ci de l'accès aux connaissances les plus libératrices des dogmes et des clichés (Fenstermacher, 1983).

Il est facile de faire porter aux jeunes le poids de leurs échecs et de leurs difficultés. Ils n'y sont certes pas étrangers. Mais l'école doit s'interroger sur les meilleurs moyens de leur redonner le goût d'apprendre, de susciter leur motivation. Car la très grande majorité des élèves sont capables de connaître leur histoire, de s'intéresser à leur origine, de s'interroger sur l'univers, d'apprendre à recueillir suffisamment de faits pour éclairer leurs opinions et leurs choix, de connaître leurs droits comme citoyens, consommateurs et travailleurs. La maîtrise de la langue et de la mathématique est nécessaire à l'atteinte de ces objectifs; ce sont des outils pour permettre à l'être humain de communiquer, de mieux comprendre le monde qui les entoure.

Cette formation de base doit également permettre de répondre aux besoins des jeunes qui veulent pousser plus loin leurs apprentissages. Ce n'est pas en accentuant la sélection à l'école secondaire qu'on y arrivera. Ce n'est qu'après la cinquième secondaire que celle-ci doit avoir sa place. [8]

Le succès d'une telle école exige que l'on transforme radicalement les conceptions dominantes que l'on a des élèves et des finalités de l'enseignement secondaire. La conviction que tous les élèves peuvent et vont apprendre est une condition nécessaire au succès des changements proposés pour l'école (Oakes, 1986b).

Car le problème de l'école secondaire, c'est surtout celui de ne pas être adaptée aux élèves dans leur ensemble. C'est la conclusion à laquelle en arrive une des recherches récentes sur l'école secondaire américaine. On n'adhère pas suffisamment à l'idée que la plupart des élèves peuvent et doivent être incités à développer au maximum leurs capacités intellectuelles; on démissionne devant la majorité des élèves (Powell, 1985).

Le regroupement des élèves dits doués en classes spéciales apparaît comme un moyen d'éviter le problème plutôt que d'y faire face. On abandonne; c'est un recul et non une stratégie pour résoudre les problèmes (Goodlad, 1984).

En plus de l'enseignement coopératif et de l'entraide entre les élèves, d'autres mesures peuvent permettre d'atteindre de tels objectifs sans que cela ne conduise à un « *nivellement par le bas* ». Nous en mentionnerons quelques-unes, qui ne sont en fait qu'une esquisse de ce que pourrait et devrait être l'école secondaire.

L'horaire scolaire devrait permettre de diminuer la fréquence des cours magistraux; le temps ainsi récupéré pourrait être beaucoup plus efficacement utilisé pour du travail indépendant ou du monitorat, pour du travail en petits groupes ou consacré à des activités intégrées à l'horaire. Selon une recherche américaine récente, de telles mesures ne conduiraient pas à une baisse de la qualité de l'enseignement, au contraire, elle s'en trouverait améliorée (Powell, Farar & Cohen, 1985).

Le développement des activités parascolaires est un autre moyen de permettre aux élèves d'atteindre leur plein épanouissement. Qu'y a-t-il de mieux, pour développer la créativité et le leadership que de permettre aux jeunes d'exprimer leurs habiletés dans des troupes de théâtre, des journaux étudiants, des associations d'élèves, des clubs de sciences (CSE, 1983).

Ce sont ces activités que les élèves souhaiteraient voir davantage se développer à l'école, pour que celle-ci devienne un milieu où l'on puisse créer, s'exprimer, se prendre en main. Une étude conduite dans les écoles de St-Léonard, en banlieue de Montréal, indique que plus de 50 % des élèves souhaitent l'amélioration des services para-

scolaires. On suggère encore le développement de maisons de jeunes et de centres culturels (Tremblay, Bouchard & Leroux, 1986).

Les expériences d'interdisciplinarité qui ont cours dans plusieurs milieux indiquent une autre voie à explorer pour favoriser l'intégration des savoirs plutôt que leur cloisonnement, pour motiver les élèves et leur donner une véritable formation de base (Vie pédagogique, 1987).

À la fin du secondaire, en plus des activités qui précèdent, on pourrait offrir un éventail plus large de cours à option dans des domaines négligés, sinon ignorés par l'école actuelle, comme le sont les arts et la technologie, ou un ensemble de cours qui visent à répondre aux intérêts variés des élèves, comme le suggère le CSE (1986a).

Une école secondaire qui s'adresse à l'ensemble des élèves devrait promouvoir l'hétérogénéité, redéfinir le curriculum pour permettre à l'ensemble des jeunes d'accéder à la formation de base tout en favorisant le développement maximum de chacun, restructurer l'environnement éducatif pour lui donner plus de souplesse et favoriser l'enseignement coopératif ainsi que l'entraide entre les élèves.

Ces dernières années, on lui a plutôt demandé de faire davantage ce qu'elle a toujours fait, avec moins de moyens. Les conséquences négatives de ces mesures sur la démocratie scolaire apparaissent de plus en plus. Il faut redonner aux jeunes le goût d'apprendre, leur permettre de s'exprimer, de créer, et accorder à l'école les moyens de le faire.

EN RÉSUMÉ

Toutes les facettes de l'enseignement sont touchées par les mesures particulières proposées pour les élèves dits doués et talentueux. On leur consacre des ressources humaines et matérielles supplémentaires, on propose un contenu scolaire et des méthodes pédagogiques spécifiques, on suggère d'exiger des qualités et des qualifications différentes pour le personnel ou encore de réserver à ces élèves l'utilisation des nouvelles technologies éducatives.

Il s'agit là non seulement d'un projet scolaire, mais d'un véritable projet de société. Un projet qui vise à offrir plus et mieux à celles et ceux qui disposent déjà d'avantages sociaux et culturels. Dans ce contexte, les mesures proposées sont carrément inacceptables, car elles visent à créer, dès les débuts de la scolarisation, une caste privilégiée. On invente quelques îlots « *d'excellence* » afin de pallier pour quelques-uns la dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage imposée à tous les autres.

Par ailleurs, au strict plan de l'organisation scolaire, nous avons analysé les principales modalités organisationnelles proposées par les tenants de la douance. Nous croyons qu'il faut éviter la marginalisation dans des classes ou des écoles spéciales; qu'il est inadmissible de réserver les activités éducatives jugées les plus intéressantes à une minorité d'élèves; qu'il est inapproprié d'inciter à la compétition dans le but de réduire le plus possible la durée de la scolarisation; qu'il est inacceptable de sélectionner les enseignantes et les enseignants les plus appréciés pour les affecter à ce groupe d'élèves.

Il est par contre nécessaire que les enseignantes et les enseignants disposent d'outils pédagogiques appropriés qui leur permettent de mieux répondre aux besoins des élèves; que l'on offre à l'ensemble des élèves un programme d'activités variées, à l'horaire ou hors horaire; que l'école puisse exceptionnellement offrir à un enfant des possibilités d'accélération.

Nous avons également tenté d'esquisser une organisation scolaire alternative centrée sur la coopération et l'entraide entre les élèves, sur une plus grande souplesse de l'enseignement secondaire et sur une remise en question de certains contenus d'enseignement, le tout dans le but de permettre que l'objectif d'une formation de base de niveau secondaire puisse être atteint par le plus grand nombre d'élèves possible.

Il faudra poursuivre cette réflexion dans les écoles, dans les réunions de parents et ailleurs, si on souhaite répondre, de façon

démocratique, au défi que pose à l'école publique la diversité des élèves. Il faudra encore se donner les moyens de mieux connaître le vécu scolaire afin d'identifier les solutions les plus adéquates pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes Québécoises et Québécois.

Nous demeurons néanmoins convaincus que l'école régulière peut répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, y compris de ceux qui manifestent un intérêt plus marqué pour les apprentissages scolaires. Il faudra toutefois lui donner les ressources et les moyens nécessaires à l'atteinte de cet objectif.

FIN

CONCLUSION

FIN

CONCLUSION

FIN

On n'éduque pas sans projet disait Fernand Dumont. L'éducation implique une conception de l'être humain, une vision de la société future à laquelle elle prépare. Éduquer, c'est forger l'avenir, c'est transmettre aux enfants les idéaux d'une société.

La douance s'appuie sur un ensemble de postulats discutables, à la fois dans leurs fondements et dans les valeurs qui les inspirent. On prétend que certaines personnes possèdent, par nature, des traits, des dons qui les distinguent des autres, qui les prédestinent à certaines fonctions sociales. On prétend encore que ces dons sont mesurables objectivement, ce qui permettrait ainsi de classer les enfants selon cette hiérarchie naturelle.

Nous avons vu que ces prétentions étaient fausses, qu'elles servaient en fait à justifier des privilèges et avaient pour effet de renforcer les inégalités qui marquent notre société et d'asseoir les rapports de domination qui y existent. L'histoire de la douance vaut d'être méditée. Non seulement la mesure de l'être humain est-elle marquée par les conceptions dominantes d'une époque et d'une société mais elle a également en retour une influence marquée sur les événements sociaux.

Dans le contexte de la société québécoise contemporaine, on peut craindre un renforcement des thèses qui expliquent le succès ou l'échec scolaires, la richesse d'une minorité et la pauvreté, voire la misère croissante, par la possession ou non de dons et de talents. Les facteurs sociaux et scolaires qui font que les jeunes de milieux aisés réussissent mieux à l'école et dans la vie que les jeunes de milieux pauvres n'ont plus leur place. Il n'y aurait désormais que des êtres individuels qui concourent pour les places de prestige et, comme la vie ferait bien les choses, les meilleurs occuperaient les meilleures positions.

On peut certes choisir d'éviter ce niveau de débat et s'en tenir exclusivement à des questions d'organisation scolaire. A ce chapitre, nous avons démontré à quel point étaient fausses les affirmations voulant que les jeunes enfants dits doués rencontrent davantage de difficultés scolaires. Au contraire, l'école est beaucoup mieux adaptée à ces jeunes. L'étude menée auprès d'élèves du primaire de la CECM le démontre bien.

Si on souhaite réellement combattre la sous-performance et l'abandon scolaires et permettre à un plus grand nombre de jeunes

de développer au maximum leurs capacités, c'est d'abord auprès des jeunes de milieu économiquement faibles et des jeunes en difficulté qu'il faut intervenir. Or, les ressources humaines et matérielles consacrées à l'éducation ont diminué dramatiquement ces dernières années; les jeunes dans le besoin en ont particulièrement souffert.

Les mesures organisationnelles proposées sont encore plus inquiétantes. La rapidité avec laquelle ce nouveau courant pénètre le milieu scolaire fait craindre le pire. Alors que l'on procède à l'intégration des enfants en difficulté afin qu'ils cheminent à l'école dans le milieu le plus normal possible, voilà que l'on propose d'isoler de la masse, nos soi-disant dirigeants de demain. Des ressources supplémentaires importantes leur sont consacrées. Ce serait, dit-on, l'investissement le plus rentable.

Certains faits rapportés par cette recherche sont choquants. Ils devraient l'être à tout le moins pour toutes les personnes qui ont partagé les idéaux de la réforme scolaire et de la révolution tranquille.

Il est vrai que l'école rencontre des difficultés à s'adapter à la diversité des élèves qu'elle reçoit. Il y a là des questions sérieuses qui doivent être posées et discutées. Le dernier chapitre propose pour répondre à ces difficultés un enseignement coopératif, des formules de monitorat, une plus grande souplesse dans l'organisation de l'enseignement secondaire, une révision des contenus et de leur agencement, etc. Ce ne sont pas les seules solutions envisageables. Elles ne sont peut être pas adaptées à tous les milieux.

Si l'école est aux prises avec une question d'organisation scolaire, que l'on cherche à résoudre cette question comme telle. Faire appel à la douance, c'est déjà opter pour un ensemble de concepts et de valeurs qui relèguent dans l'ombre des questions éducatives et sociales majeures.

On ne peut oublier, comme le rappelle le Conseil national du Bien-être social (1985), que le taux de pauvreté est à la hausse au Canada depuis le début des années quatre-vingt. Au Québec, entre 1981 et 1984, le nombre de familles pauvres s'est accru de plus de 20 %. Au Canada, un enfant sur cinq vit maintenant dans la pauvreté. Ceux-ci en sont marqués, de la naissance à la mort. Passer cette réalité sous silence pour se mettre à la recherche d'individus « *supérieurs* » ne peut que conduire à un renforcement et à une justification de ces inégalités.

NOTES

FIN

NOTES

FIN

CHAPITRE I

1. La régression génétique serait selon Eysenck (1979) la tendance de parents très intelligents et très stupides de procréer des enfants qui régressent vers la moyenne, c'est-à-dire moins brillants ou stupides que leurs parents.

2. La corrélation exprime le rapport existant entre deux variables. Sa mesure statistique, le coefficient de corrélation, varie de 0 à ± 1. Dans le premier cas les variables sont totalement indépendantes alors que, dans le second la connaissance d'une des deux variables permet de connaître l'autre précisément.

3. L'eugénisme n'était pas à cette époque le mouvement très conservateur, voire fasciste qu'il allait devenir. Il avait l'appui de certaines personnalités de gauche qui croyaient que la reconnaissance du talent réel permettrait de diminuer les privilèges de classes (Graham, 1981).

4. Nous utiliserons l'expression néo-conservateurs de préférence à celle de néo-libéraux. Dans notre tradition politique, la première exprime plus directement le caractère conservateur de cette idéologie. Le néo-libéralisme fait plutôt référence, en économie, à un retour au libéralisme classique de la fin du XIXème siècle.

5. Ce texte de Jensen a soulevé une vaste polémique. Ses données furent prises à partie, ses postulats de même que ses conclusions furent contestés. Voir Schiff, 1982, Stinchcombe, 1969 et Light & Smith, 1969 pour un aperçu de ces critiques.

CHAPITRE II

1. Plusieurs textes québécois s'appuient d'ailleurs sur un texte de Mireille Lévesque (1979) pour justifier leur point de vue. Or, à plusieurs endroits, celle-ci fait allusion, à la douance en des termes peu flatteurs considérant qu'il s'agit d'un retour à la conception conservatrice de l'égalité des chances (p. 20). Elle écrira par exemple: « *Beaucoup estiment encore que l'école doit s'occuper des plus doués et former l'élite de demain. Malgré cela, la recherche d'une école plus démocratique rallie de plus en plus d'adeptes* » (p. 23).

CHAPITRE III

1. Certains font référence aux notions de doué, plusdoué et surdoué qui regrouperaient respectivement 15 %, 3 % et 0,1 % de la population scolaire (Comité Douance, 1982). Une telle approche fait directement référence à une hiérarchie des « *doués* ». Alors qu'on prétend respecter des différences individuelles, ce que l'on fait surtout c'est renforcer des inégalités sociales.

2. Certaines études indiquent que si l'on passe d'une conception étroite à une conception élargie de la douance, la population visée doublerait. De même, au secondaire, si l'on identifie les jeunes doués à partir d'habiletés spécifiques dans diverses disciplines, on double ou triple la proportion identifiée par les habiletés générales (Denton et Postlewaite, 1985). Notre estimé d'un recouvrement de 50 % ne semble donc pas exagéré.

3. Ces exemples sont tirés des tests de créativité de Getzels et Jackson (1962), de Torrance et de Wallach-Kogan. Ces tests sont jugés représentatifs des divers tests de créativité offerts sur le marché (Crockenberg, 1972).

4. Le Q.I. moyen varie passablement d'une génération à l'autre. En France, entre 1944 et 1984, le fonctionnement intellectuel d'un échantillon représentatif d'élèves de 8 ans s'est accru de 1,6 écart-type. C'est-à-dire que les enfants de huit ans de 1984 présentaient une avance de développement de quatre ans par rapport à leurs homologues de 1944 (Flieller, Saintigny & Schaeffer, 1986). Aux USA, entre 1960 et 1972, le Q.I. moyen des enfants d'âge préscolaire est passé de 100 à 110 (Thorndike, 1975). C'est dire à quel point le milieu influence le développement intellectuel.

5. Cette question a une grand-mère. En 1909, Burt posait la question suivante à deux élèves à qui il avait confié la tâche d'identifier leurs pairs doués. « *Imaginez que vous ayez à choisir un chef pour diriger une expédition dans un pays inconnu, lequel de ces trente garçons considéreriez-vous comme le plus intelligent? Et, à défaut, qui viendrait après lui?* » (cité par Gould, 1983, p. 308).

6. Cette approche, dite subjective, est en effet très subjective. Selon une étude, conduite à Calgary, (McLeod, 1983) les enseignantes et les enseignants identifieraient, à partir de la grille de Renzulli-Hartman, une proportion d'enfants doués pouvant varier du simple au double.

7. Le facteur général d'intelligence expliquerait, selon certains, les corrélations observées entre les divers sous-tests du test de Q.I. et traduirait ainsi l'hérédité des facultés mentales. Gould (1983) a démontré la fausseté d'une telle interprétation. Cattell a subdivisé le facteur g en intelligence fluide, génétiquement déterminée et en intelligence cristallisée, façonnée par le milieu; des tests culturellement neutres permettraient, selon lui, de mesurer directement l'intelligence fluide (Voir Tannenbaum, 1983).

8. Un gène est une molécule d'acide désoxyribonucléique formée par l'enchaînement de plusieurs nucléotides. Nous savons que l'information héréditaire est portée par les gènes grâce à un code génétique universel pour tous les êtres vivants. La séquence des nucléotides dans un gène dicte en effet la séquence des acides aminés dans la protéine synthétisée dans la cellule sous la direction de ce gène. Toutefois, un gène ne doit pas être considéré comme une unité isolée. Ses effets doivent être considérés par rapport à d'autres gènes et par rapport à un milieu déterminé.

9. Il ne faut pas confondre héritabilité et hérédité. L'hérédité concerne la transmission d'un caractère des parents à leurs enfants. L'héritabilité est la proportion de la variance d'un caractère donné, dans une population donnée, qui est due à l'effet des gènes.

CHAPITRE IV

1. Un tel inventaire aurait exigé une enquête auprès de toutes les commissions scolaires. Notre objectif étant d'illustrer la situation, nous nous sommes contentés d'analyser une trentaine de projets locaux, à partir de documents officiels en faisant la présentation ou l'évaluation. Ces documents nous ont été transmis par les syndicats d'enseignantes et d'enseignants des commissions scolaires, affiliés à la CEQ.

2. Que l'école s'ouvre davantage aux arts, ou à la compréhension internationale nous paraît souhaitable. C'est au caractère très sélectif des écoles spéciales que nous nous opposons.

3. Par exemple, l'école FACE (Fine Arts Core Education) de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal n'est pas considérée comme une école pour enfants dits doués, mais plutôt comme une école alternative, car elle ne sélectionne pas sa clientèle. L'école secondaire Pierre Laporte, de la commission scolaire de Ste-Croix est une école nationale à vocation professionnelle; elle n'est pas étudiée dans le présent dossier.

4. Les élèves d'une classe de douance d'une école secondaire du nord de Montréal seront par exemple les seuls à jouir du privilège de visiter l'exposition Trésors et splendeurs de Chine dans le cadre de leur cours de géographie.

5. Un sondage réalisé par la firme Sorecom (1985), dans le cadre de la préparation des États généraux sur la qualité de l'éducation fournit les informations suivantes (p. 5).

   Pour 13 % des répondants, « *l'école doit traiter tous les élèves de la même façon quelle que soit leur capacité à apprendre* ».

   Pour 32 % des répondants, « *l'école doit mettre ceux qui apprennent facilement ensemble et ceux qui apprennent moins facilement ensemble* ».

   Et pour 54 % des répondants, « *l'école doit garder tous les élèves ensemble avec des services particuliers pour certains* ».

6. La méta-analyse est une méthode d'analyse qui permet de faire une recension quantitative des diverses données disponibles sur un sujet. On crée un indice statistique qui permet de distribuer les résultats des différentes recherches sur une courbe normale en tenant compte de la taille des effets observés et de leur sens (positif ou négatif).

7. Dans une polyvalente, par exemple, les élèves identifiés comme doués réalisent des activités sous la supervision d'un professeur. On compte parmi celles-ci, une visite du planétarium, du salon des métiers d'art, du salon de la science et de la technologie. Un conseiller pédagogique et un conseiller d'orientation consacrent le tiers de leur tâche à ce projet. Il en coûte en tout 60 000$ pour offrir de telles activités à soixante élèves.

8. Il faudra prendre des moyens pour que cette sélection échappe à l'impact de facteurs liés au sexe, à l'origine ethnique ou de classe.

ANNEXE

FIN

PROJETS DOUANCE DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

ANNEXE

PIN

Commission des écoles catholiques de Montréal, **Projet d'école alternative Plateau Mont-Royal,** 17 mai 1983.

Commission des écoles catholiques de Montréal, **Projet de développement d'un secteur douance à l'école Christ-Roi.** DG-16-18, Décembre 1984.

Commission des écoles catholiques de Montréal, **Projet pour le développement d'un secteur des Arts à l'école Ste-Gertrude,** DG-16-21, Décembre 1984.

Commission des écoles catholiques de Montréal, **École Charles-Lemoyne, « *Projet-douance* »,** DG-18-16, Janvier 1985.

Commission des écoles catholiques de Montréal, **Les services aux élèves doués et talentueux,** Janvier 1985.

Commission des écoles catholiques de Montréal, **Culture et technologie. Pour une pratique pédagogique humaniste.** (École secondaire Louis Riel), Janvier 1985.

Commission des écoles catholiques de Montréal, **Écoles alternatives et écoles à vocation particulière.** Montréal, Décembre 1985.

Commission des écoles catholiques de Québec, **Projet d'innovation et d'expérimentation: les élèves doués et talentueux.** Mai 1985. Services éducatifs du secondaire.

Commission des écoles catholiques de Québec, **Bilan des activités réalisées dans les écoles primaires pour l'année 1985-1986 à l'intention des élèves doués et talentueux.** Septembre 1986.

Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, **Manuel du programme de mentors à l'usage des administrateurs,** Septembre 1983.

Commission scolaire Baldwin-Cartier, **Bilan des projets et activités réalisés dans les écoles de la section française, Année 1984-85.** Services aux élèves, Septembre 1985.

Commission scolaire catholique de Sherbrooke. **Texte d'Information sur la douance.** Non daté.

Commission scolaire de Chicoutimi, **La douance, mesures éducatives et modèles de service,** Rapport présenté par E.R. Ayotte, Juin 1984.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer. **The Program for Gifted Children: Special Enrichment Program.** École Honoré-Mercier, Mai 1985.

Commission scolaire Mont-Fort. **La Douance: Cadre théorique et Plan d'action.** Document de consultation, Novembre 1984.

Commission scolaire Outaouais-Hull. **Projet d'école de formation artistique intégrée. Rapport préliminaire.** Hull: 21 novembre 1986.

Commission scolaire régionale Chauveau. **La Douance: Orientations pour l'année 1986-1987.** Document de consultation.

Commission scolaire régionale de Chambly, **La promotion de l'excellence (Services aux élèves doués et talentueux).** Service des ressources éducatives, Avril 1986.

Commission scolaire régionale de Chambly, **Implantation de l'école d'éducation internationale de la Régionale de Chambly.** Service des ressources éducatives. 25-11-1986.

Commission scolaire régionale du Bas St-Laurent. **Document d'orientation: la douance.** Services éducatifs, Adaptation scolaire. Mars 1985.

Commission scolaire régionale Meilleur, **Orientations et Plan d'action des services éducatifs aux élèves doués et talentueux à l'école polyvalente J.H. Leclerc pour les années scolaires 85-86 à 89-90.** Mai 1985.

Commission scolaire Ste-Croix. **Identification des élèves doués et talentueux,** Juin 1986.

Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu. **Douance 1984-86 et Annexes.** Rapport sur l'élaboration, l'implantation et l'application de la politique et du plan de services.

Commission scolaire St-Jérôme. **Rapport des projets en Innovation pédagogique 1984-1985.** Décembre 1985.

Commission scolaire Taillon. **Plan d'organisation des services aux élèves doués ou talentueux pour 1984-85,** Février 1984 et **Modalités d'organisation des services éducatifs aux élèves doués et talentueux.** Services éducatifs, Septembre 84.

Dumas, Gilles. **La Douance: Rapport sur la cueillette de données de mai 1985.** Rimouski, C.S. La Neigette, 1986.

École Curé Antoine-Labelle, **Rapport d'étape, une classe de douance à la commission scolaire des Mille-Îles.** Document 3.1, 22 janvier 1987.

École Jean-du-Nord, **Les projets d'enrichissement à Jean-du-Nord en 86-87,** Sept-Iles.

École polyvalente Beloeil. **Projet « *Accélération* ».** Janvier 1985.

École secondaire Pont-Viau. **Douance,** Avril 1984.

McGill-PSBGM, **Gifted Summer School. Explorations 1986.** Children's Information and Registration Package. Montréal.

Polyvalente Massey-Vanier. **Projet de développement des services aux élèves particulièrement talentueux.** Octobre 1984.

Projet Sciences 4-5-6. **Rapport final des activités pour l'année 1983-84.** Septembre 1984. UQTR.

Ross, L. & Shore, B., **McGill-CEPGM: École d'été pour les enfants doués.** Montréal: Université McGill, Août 1984.

BIBLIOGRAPHIE

FIN

BIBLIOGRAPHIE

ABADZI, H. (1984) Ability grouping effects on academic achievement and self - esteem in a southwestern school district. **Journal of Educational Research**, Vol. 77, No 5, 287-292.

ACTES DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION (1986). **Synthèse des discussions en ateliers**, pp. 196-200, Québec.

AGASSI, J. (1985) The myth of the young genius. **Interchange**, Vol. 6, No 1, 51-61.

ALEXANDER, K.L., COOK, M. & MC DILL, E. (1978) Curriculum tracking and educational stratification, **American Sociological Review**, Vol. 43, No 1, 47-66.

ALEXANDER, K.L. & MC DILL, E. (1976) Selection and allocation within schools: some causes and consequences of curriculum placement. **American Sociological Review**, Vol. 41, No 6, 963-980.

ALVINO, J., MC DONNEL, R.C., RICHERT, S. (1981) National survey of identification practices in gifted and talented education. **Exceptionnal Children**, Vol. 48, No 2, 124-132.

AMES, C. (1981) Competitive versus cooperative reward structures: the influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. **American Educational Research Journal**, Vol. 18, No 3, 273-287.

AMES, R.E. & AMES, C., ed. (1984) **Research on motivation in education. Volume 1: student motivation.** New York: Academic Press.

ASSOGBA, Y.A. (1984) Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation. **Les cahiers du Labraps**, Vol. 1, No 3. Québec: Université Laval.

AUBIN, M., FOREST, L. & HORTH, R. (1986) Attention! Les tests du MEQ sont discriminatoires. **La maîtresse d'école**, No 9, CEQ, D- 7970.

AUDET, M. (1985) La Pédagogie Freinet dans une école québécoise. **Vie pédagogique**, No 36, 4-11.

BAER, N.A. (1980) Programs for the gifted: a present or a paradox? **Phi Delta Kappan**, Vol. 61, No 9, 621-623.

BALL, S.J. (1981) **Beachside comprehensive: a case study of secondary schooling.** Cambridge: Cambridge University Press.

BANGERT, R.L., KULIK, &.A. & KULIK, C.L. (1984) L'enseignement individualisé à l'école secondaire. **Vie Pédagogique**, No 30, 4-9.

BANK, B.J., BIDDLE, B.J. & GOOD, T.L. (1980) Sex roles, classroom instruction, and reading achievement. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 72, No 2, pp. 119-132.

BARBE, W.B. (1956) A study of the family background of the gifted. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli, (1981, 3ème ed) **Psychology and Education of the Gifted.** New York: Irvington Publishers.

BARBE, W.B. & RENZULLI, J.S. (1981) **Psychology and education of the gifted** (pp. 1-4). Introduction to the study of giftedness. New York, Irvington Publishers.

BARBEAU, G.L. (1956) **L'éducation spéciale du surdoué à l'école primaire-élémentaire.** Montréal: CECM.

BEAUDOT, A. (1980, 3ème ed.). **La créativité à l'école.** Paris: PUF.

BEAUREGARD, L. & al. (1981) **L'alimentation. Cahier de pédagogie progressiste no 4.** Montréal: Les publications La Maîtresse d'école.

BÉLANGER, PW. (1975, 2ème ed). L'école polyvalente: ses indices sociales. Dans PW. Bélanger & G. Rocher, **École et société au Québec,** (pp. 339-366). Montréal: Hurtubise HMH.

BELL, T. (1984) American education at a crossroads. **Phi Delta Kappan,** Vol. 65, No 8, 531-537.

BERT, C. (1978) Les surdoués. **Le Monde de l'Éducation.** No 44, 58-65.

BERT, C. (1981) Entretien avec Dan Bitan, le spécialiste des surdoués. **Psychologie,** No 132, 40-47.

BERTHELOT, J. (1985) **La micro-informatique, les enseignantes et les enseignants des commissions scolaires.** Rapport de recherche. Québec: CEQ.

BERTHELOT, J-M. (1983) **Le piège scolaire.** Paris: Presses universitaires de France.

BERTHELOT, M. (1985) Nouvelles technologies et formation professionnelle des filles. Dans CEQ, **Apprivoiser le changement.** Québec: CEQ.

BISHOP, W.E. (1981) Characteristics of teachers judged successful by intellectually gifted, high achieving high school students. Dan& W. Barbe & J.S. Renzulli, **Psychology and education of the gifted,** (pp. 422-432). New York: Irvington Publishers.

BLOOM, B.S. & SONIAK, L.A. (1981) Talent development vs schooling. **Educational Leadership,** Novembre, 86-94.

BENBOW, C. & STANLEY, J.C. (1983) **Academic precocity. Aspects of its development.** Baltimore: Johns Hopkins University Press.

BORTHWICK, B., DOW, I., LEVESQUE, D. & BANKS, R. (1980) **Les élèves surdoués au Canada.** Toronto: Association canadienne d'éducation.

BOUCHARD, C. (1983) Le projet d'intégration. **Vie pédagogique,** No 24, 16-20.

BOUDREAU, H. (1984) **La créativité à l'école primaire: une habileté à développer.** Montréal: CECM.

BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976) **Schooling in capitalist America.** New York: Basic Books.

BOYER, J.-P. (1986) Les activités personnelles dans la classe coopérative. **L'éducateur,** Vol. 58, No 9, No complet.

BRATTESANI, K.A., WEINSTEIN, R.S. & MARSHALL, H.H. (1984) Student perceptions of differential teachers treatment as moderators of teacher expectation effects **Journal of Educational Psychology,** Vol. 76, No 2, 236-247.

BRESSON, F. (1979) Inné et acquis: présupposés et significations. **Raison Présente,** No 53, 46-56.

BROSSARD, L. (1986) Faire l'école autrement. **Vie pédagogique,** No 41, 34-36.

BULL, B.L. (1985a) Eminence and precocity: An examination of the justification of education for the gifted and talented. **Teachers College Record,** Vol. 87, No 1, 1-19.

BULL, B.L. (1985b) Eminence and precocity: A response to Virgil Ward. **Teachers College Record,** Vol. 87, No 1, 30-33.

CAOUETTE, C.E. (1985) L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école. **Revue des échanges de l'AFIDES,** No 4, 41-45.

CARLIER, M. (1981) Pour un bon usage de la notion de Q.I. Dans E. Laurent, **L'intelligence est-elle héréditaire?** (pp. 78-97) Paris: ESF.

CARNOY M. & LEVIN, H.M. (1985) **Schooling and work in the democratic state.** Stanford, Calif: Stanford University Press.

CAVALLI-SFORZA, L.-L. (1982) La mémoire entre la génétique et la culture. **Le genre humain,** 3-4, 64-97. Paris: Fayard.

CDPQ (1981) Deux tests scolaires remis en question: La commission demande un moratoire. **Droits et Libertés.** Vol. 4, No 6, p. 1.

CECM (1985) **La Douance. Actes du 1er Colloque national au Québec.** Montréal: CECM.

CEQ (1974) **École et lutte de classes au Québec** Québec: CEQ.

CEQ (1978) **Proposition d'école. Pour une école de masse à bâtir maintenant.** Québec: CEQ.

CEQ (1984) **Restaurer l'école publique: mémoire au Conseil supérieur de l'Éducation.** Québec: CEQ.

CEQ (1986) **Faut pas les laisser faire!** Québec: CEQ.

CHANGEUX, J.-P. (1983) **L'homme neuronal.** Paris: Fayard.

CHAPPAZ, G. COSTE, J.P. & CHAPPAZ, F. (1979) Intelligence et hérédité, **Raison présente,** No 53, 17-19

CHAUVIN, R. (1975) **Les surdoués.** Paris: Stock.

CHERKAOUI, M. (1986) **Sociologie de l'éducation.** Paris: Presses universitaires de France, Col. Que sais-je? No 2270.

CHOROVER, S.L. (1979) **From Genesis to Genocide.** Boston: MIT Press.

CLARK, B. (1983, 2ème éd.). **Growing up gifted.** Columbus: Charles E. Merrill.

CLIFTON, R.A., PERRY, R.P., PARSONSON, K. & KRYNIUK, S. (1986) Effects of ethnicity and sex on teachers' expectations of junior high school students. **Sociology of Education,** Vol. 59 (Janvier), 58-67.

COLEMAN, J. (1968) The concept of equality of educational opportunity. **Harvard Educational Review**, Vol. 38, No 1, 7-23.

COMITÉ SUR LA DOUANCE (1982) **Assises théoriques et propositions d'aménagements organisationnels et pédagogiques pour assurer des services éducatifs de qualité aux élèves doués ou talentueux.** Québec: MEQ.

CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ÊTRE SOCIAL (1985) **Profil de la pauvreté 1985.** Ottawa: Gouvernement du Canada.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTRÉAL (1984) **Détermination du degré de défavorisation des unités de planification scolaire du conseil scolaire de l'Île de Montréal et classification des écoles primaires selon leur degré de défavorisation.** Montréal: CSIM.

COOPER, H.M. (1979) Pygmalion grows up: a model of teacher expectation communication and performance influence. **Review of Educational Research**, Vol. 49, No 3, 389-410.

COOPER, H.M., & TOM, D.Y.H. (1984) Teacher expectation research: a review with implications for classroom instruction. **The Elementary School Journal**, Vol. 85, No 1, 77-89.

CORMIER, R.A., LESSARD, C., VALOIS, P. & TOUPIN, L. (1981) **Les enseignantes et enseignants du Québec. Volume 4: Valeurs éducationnelles.** Québec: MEQ.

C.R.E.S.A.S. (1981) **L'échec scolaire n'est pas une fatalité.** Paris: Éditions ESF.

C.R.E.S.A.S. (1983) **Écoles en transformation: Zones prioritaires et autres quartiers.** Collection CRESAS No 1, Paris: INRP, L'Harmattan.

CRESPO, M. & COURNOYER, M. (1978) **École polyvalente et inadaptation. Montréal: CECM.**

CRESPO, M. & MICHELENA, J. (1976) Structure académique et inadaptation scolaire à la CECM. Montréal: CECM.

CRESPO, M. & MICHELANA, J. (1981) Streaming, absenteism, and dropping-out **Canadian Journal of Education**, Vol. 6, No 4, p. 40-55.

CROCKENBERG, S.B. (1972) Creativity tests: a boon or boondoggle for education? **Review of Educational Research**, Vol. 42, No 1, 27-45.

CSE (1981) **L'état et les besoins de l'éducation. Rapport annuel 1979-1980.** Québec: CSE.

CSE (1983) **La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence.** Avis au ministre de l'Éducation. Québec: CSE.

CSE (1985a) **Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public.** Avis au ministre de l'Éducation. Québec: CSE.

CSE (1985b) **L'enseignement des mathématiques à l'école primaire.** Avis au ministre de l'Éducation. Québec: CSE.

CSE (1986a) **Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration.** Avis au ministre de l'Éducation. Québec: CSE.

CSE (1986b) **Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire.** Avis au ministre de l'Éducation. Québec: CSE.

CSE (1986c) **Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité.** Rapport annuel 1984-1985, Québec: CSE.

DANDURAND, P. (1985) L'érosion d'une innovation: l'école polyvalente. **Relations,** No 513, 226-228.

DAR, Y. (1985) Teachers' attitudes toward ability grouping: educational considerations and social and organizational influences. **Interchange,** Vol. 16, No 2, 17-38.

DAURIO, S.P. (1979) Educational enrichment versus acceleration: a review of the litterature. Dans W.C. George, S.J. Cohn & J.C. Stanley, **Educating the Gifted: Acceleration and Enrichment** (pp 13-63). Baltimore, MD: Johns Hopkins U. Press.

DAVIS, G. A. & RIMM, S.B. (1985) **Education of the gifted and talented.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

DENTON, C. & POSTLETWHAITE, K. (1985) **Able children, identifying them in the classroom.** London: NFER-Nelson.

DESHAIES, G. (1984) Doué tais-toé!, L'Actualité, mai, p. 48-56.

DOUANCE QUÉBEC (1985) Qu'est-ce que Douance Québec? **Douance Info,** Vol. 1, No 1, p. 1.

DOUANCE QUÉBEC (1986) **L'entrée précoce à l'école pour les enfants doués ou talentueux. Mémoire soumis au ministre de l'Éducation du Québec.** Montréal: Douance Québec.

DOWN, G. (1985) Assasins of Excellence. Dans B. & D. Gross, Eds, **The Great School Debate,** (pp. 273-280). New York: Simon & Schuster.

DOYLE, D.P. & LEVINE, M. (1984) Magnet schools: choice and quality in public education **Phi Delta Kappan,** Vo 66, No. 4, 265-270.

DROZ, R. (1982) Classer pour ne pas penser, **Le genre humain,** No 2, 37-61.

DUSEK, J.B. & JOSEPH, G. (1983) The bases of teacher expectancies: a meta-analysis, **Journal of Educational Psychology,** Vol. 75, No 3, 327-346.

DUYME, M. (1981) Qu'apportent les études sur les enfants adoptés? Dans E. Laurent, **L'intelligence est-elle héréditaire?** (pp. 113-134). Paris: Editions ESF.

DWORKIN, N. & DWORKIN, Y. (1979) The legacy of pygmalion in the classroom. **Phi Delta Kappan,** Vol. 60, No 10, 712-715.

EDER, D. (1981) Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: a micro-analysis of teacher-student interaction. **Sociology of Education,** Vol. 54 (Juillet), 151-162.

EDUCATIONAL VISIONS SEMINAR (1985) Progressive federalism: new ideas for distributing money and power in education. Dans B. & R. Gross, eds **The Great School Debate** (pp. 419-435). New York: Simon & Schuster.

EKSTROM, R.B., GOERTZ, M.E., POLLACK, J.M. & ROCK, D.A. (1986) Who drops out of high school and why? Findings from a national study. **Teachers College Record,** Vol. 87, no 3, 356-373.

ENZMANN, A.M. (1963) A comparison of academic achievement of gifted students enrolled in regular and in separate Curriculums. **The gifted child quarterly,** Vol. 7, 176-179.

ESPOSITO, D. (1973) Homogeneous and heterogeneous ability grouping: principal findings and implications for evaluating and designing more effective educational environments. **Review of Educational Research,** Vol. 43, No 2, 163-179.

EVANS, E.D. & MARKEN, D. (1982) Multiple outcome assessment of special class placement for gifted students: A comparative study. **Gifted child quarterly,** Vol. 26, No. 3, 126-132.

EVERTSON, C.M. (1982) Difference in instructional activities in higher-and lower-achieving junior high english and math classes. **The Elementary School Journal,** Vol. 82, No 4, 329-350.

EYSENCK, H.J. (1979) **The structure and measurement of intelligence.** Berlin: Springer-Verlag.

EYSENCK, H.C. (1983) Révolutions dans la théorie et la mesure de l'intelligence. **Revue Canadienne de psycho-éducation,** Vol. 12, No 1, 3-17.

F.C.S.C.Q. (1975) **L'école abandonnée.** Québec: F.C.S.C.Q.

FELDMAN, D. (1979) Toward a non-elitist conception of giftedness. **Phi Delta Kappan,** Vol. 60, No 9, 660-663.

FELDMAN, M. & LEWONTIN, R.C. (1982) L'héritabilité au rancart. **Le genre humain,** 3-4, 205-220, Paris: Fayard.

FENSTERMACHER, G. & GOODLAD, J. (Eds), (1983) **Individual differences and the common curriculum,** eighty-second yearbook of the NSSE, Chicago: The University of Chicago Press.

FINE, M. (1986) Why urban adolescents drop into and out of public high school? **Teachers College Record,** Vol. 87, No 3, 410-429.

FINLEY, M.K. (1984) Teachers and tracking in a comprehensive high school. **Sociology of Education,** Vol. 57, (Octobre), 233- 243.

FLIELLER, A., SAINTIGNY, N. & SCHAEFFER, R. (1986) L'évolution du niveau intellectuel des enfants de 8 ans sur une période de 40 ans (1944-1984). **L'orientation scolaire et professionnelle,** Vol. 15, No 2, 61-83.

FORQUIN, J.C. (1980) La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue française de pédagogie,** No 51, 77-92.

FORQUIN, J.-C. (1982) L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. **Revue française de pédagogie.** No 59, 52- 75 et No 60, 51-70.

FRENCH, L.F. (1981) The highly intelligent dropout. Dans W.B. Barbe et J.S. Renzulli, **Psychology and education of the gifted,** 3ème éd. (pp. 492-493). New York: Irvington Publishers.

FRESCO, N. (1981) Aux beaux temps de la craniologie. **Le genre humain,** No 1, 107-116.

FROUGNY, C. & GAILL, F. (1980) Le chasseur et la nourrice. **Raison présente,** No 57, No spécial: Le matin des biologistes, 91-98.

GAGNÉ, F. (1983) Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre. **Apprentissage et Socialisation,** Vol. 6, No 3, 146-159.

GAGNÉ, F. (1985) Êtes-vous « accélérophobe »? Dans CECM, **La douance: actes du premier colloque national** (pp. 93-98). Montréal: CECM.

GAGNÉ, F. (1986a) Les jeunes doués ou talentueux dans les écoles. Dans **Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation: Exposés des personnes-ressources,** (pp. 472-476), Québec.

GAGNÉ, F. (1986b) **Douance, talent et accélération du préscolaire à l'université.** Montréal: Centre éducatif et culturel.

GALLAGHER, J.J. (1981) Needed: a new partnership for the gifted. Dans W. Barbe & J.S. Renzulli, **Psychology and Education of the gifted** (pp. 220-231), New York: Irvington Publishers.

GALLAGHER, J.J. (1982) A plan for catalytic support for gifted education in the 1980s. **The Elementary School Journal,** Vol. 82, No 3, 180-184.

GALLAGHER, J.J. (1985, 3ème éd.) **Teaching the gifted child.** Boston: Allyn and Bacon.

GAMORAN, A. (1986) Instructional and institutional effects of ability grouping. **Sociology of Education,** Vol. 59, (Octobre), 185-198.

G.E.D.R.E.M. (1980) **Échec et maternelle.** Paris: Syros.

GETZELS, J.W. & JACKSON, P.W. (1962). **Creativity and intelligence, Exploration with gifted students.** NewYork. John Wiley.

GILLIE, O. (1977) Un éminent psychologue falsifiait les résultats de ses expériences. **Problèmes politiques et sociaux,** No 319, 16 septembre, 15-17.

GLOUTNAY, F. (1985) L'école des étudiants, **Relations,** No 513, p. 225.

GOBLE, N.M. (1986) **Education, freedom and the democratic traditions,** Jackson Lecture 1986. Toronto: OISE.

GOLDBERG, M.L., PASSOW, H.A. & JUSTMAN, J. (1966) **The effects of ability grouping.** New York: Teachers College Press.

GOLEMAN, D. (1980) Les petits génies deviennent-ils de grands génies? Psychologie, No 125, 22-28.

COLEMAN, D. (1986) Major personnality study finds that traits are mostly inherited. **The New-York Times,** 2 décembre, pp. C1- C2.

GOOD, T.L. (1984) **Research on teacher expectations** Document ERIC ED No 249-587.

GOODLAD, J.I. (1984) **A place called school,** New-York: McGraw- Hill.

GORDON, M.T. (1976) A different view of the IQ. achievement gap. **Sociology of Education,** Vol. 49, 4-11.

GOULD, S.J. (1982) **Le pouce du panda.** Paris: Grasset.

GOULD, S.J. (1983) **La mal-mesure de l'homme.** Paris: Ramsay.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986) **Décret concernant le Règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire.** Décret No 1854-86, 10 décembre.

GRAHAM, L.R. (1981) **Between science and values.** New-York: Columbia University Press.

GRANT, L. & ROTHENBERG, J. (1986) The social enhancement of ability differences: Teacher-student interactions in first and second grade reading groups. **The Elementary School Journal,** Vol. 87, No 1, 29-49.

GRAYBEAL, S.S. & STODOZSKY, S.S. (1985) Peer work groups in elementary schools. **American Journal of Education,** Vol. 93, No 3, 409-428.

GREGORY, R.P. (1984) Streaming, setting and mised ability grouping in primary and secondary schools: some research findings. **Educational studies,** Vol. 10, No 3, 209-226.

GROSS, S. & FRECHTLING, J.A. (1983) **Screening and rescreening for the gifted and talented program: 1980-81 and 1981-82 school years.** Montgomery County public schools, Rockville, MD. Document ERIC ED 247 314.

GROUPE DE RECHERCHE LA MAÎTRESSE D'ÉCOLE (1976) Le dossier cumulatif de la CECM, **La maîtresse d'école,** Nos 3 et 4.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1974) **L'échec scolaire, Doué ou non doué?** Paris: Éditions sociales.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1985) **Reconstruire ses savoirs,** Paris: Messidor, Éditions sociales.

GUILFORD, J.P. (1959) Three faces of intellect. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli, (1981, 3ème éd.) **Psychology and Education of the Gifted,** (pp. 87-102). New-York: Irvington Publishers.

GUILLAUMIN, C. (1981) « Je sais bien quand même » ou les avatars de la notion de « race ». **Le genre humain,** No 1, 55-65.

GUILLAUMIN, C. (1982) Le chou et le moteur à deux temps. De la catégorie à la hiérarchie. **Le genre humain,** No 2, 30-36.

HARDY, M. (1981) **Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire.** Québec: Ministère de l'Éducation, direction de la recherche.

HARGREAVES, D.H. (1982) **The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community,** London: Routledge & Kegan Paul.

HARVEY, V. (1983) **La douance ??? L'Alliance,** Vol. 21, No 2, 32-35.

HAWLEY, W.D. (1985) **False premises, false promises:** The mythical characters of public discourse about education. **Phi Delta Kappan,** Vol. 66-67, No 3, 183-187.

HAWLEY, W.D., ROSENHOLTZ, S., GOODSTEIN, H.J. & HASSELBRING, T. (1984) **The need for a systematic approach to school reform. Peabody Journal of Education,** Vol. 61, No. 4, No special.

HEARNSHAW, L.S. (1979) **Cyril Burt, psychologist.** Ithaca: Cornell University Press.

HEURTEAUX, M. (1983) Réussir dans la vie, La mobilité sociale, **Le monde de l'éducation,** No. 93, 10-21.

HIGH, M.H. & UDALL, A.J. (1983) Teacher ratings of students in relation to ethnicity of students and school ethnic balance. **Journal for the Education of the Gifted,** Vol. 6, No 3, 154-166.

HOFFMAN, B. (1975) **Albert Einstein, créateur et rebelle.** Paris: Seuil.

HORTH, R. (1986) **L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation.** Pointe-au-Père: Éditions de la Mer.

HORWICH, H. (1979) **Drop out or stay in? The socio-cultural factors affecting the option.** Les Cahiers d'A.S.O.P.E., Vol. XI, Québec: Université Laval.

HOULE, R., MONTMARQUETTE, C., CRESPO, M. & MAHSEREDJIAN, S. (1983) **Évaluation de l'opération Renouveau centrée sur les rendements en français et en mathématiques et sur l'image de soi des élèves: résultats sur la première, la deuxième, la quatrième et la cinquième année du primaire (période 1979-1981).** Université de Montréal: Centre de recherche en développement économique.

HOWARD, T. & RIFKIN, J. (1979) **Les apprentis sorciers,** Paris: Ramsay.

HOWELL, W.J. (1962) Grouping of talented students leads to better achievement in the secondary school. **Bulletin of national association of secondary school principals,** Vol 46, 67-73.

JACKSON, E.N., FAMIGLIETTI, J. & ROBINSON, H.B. (1981) Kindergarten and first grade teachers' attitudes toward early entrants, intellectually advanced students, and average students. **Journal for the Education of the Gifted,** Vol. 4, No 2, 132-142.

JACOBS, J.C. (1971) Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. **Psychology in the Schools,** Vol. 8, 140-142.

JACQUARD, A. (1978) **Éloge de la différence. La génétique et les hommes.** Paris: Seuil.

JACQUARD, A. (1982) **Au péril de la science?** Paris: Seuil.

JACQUARD, A. (1983) **Moi et les autres.** Paris: Seuil.

JACQUARD, A. (1986a) **L'héritage de la liberté.** Paris: Seuil.

JACQUARD, A. (1986b) La « douance » contre l'existence. **Vie pédagogique,** No 44, 19-20.

JACQUARD, A., SERRE, J.-L. & STEWART, J. (1977) Le quotient intellectuel est empiriquement héréditaire, mais rien ne prouve une transmission génétique. Dans **Problèmes politiques et sociaux,** No 319, 16 septembre, p. 4-6.

JENSEN, A.R. (1969) How much can we boost IQ and scholastic achievement? **Harvard Educational Review,** Vol. 39, No 1, 1-123.

JENSEN, A.R. (1981) **Straight talk about mental tests.** New-York: The Free Press.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1974) Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic. **Review of Educational Research,** Vol. 44, No 2, 213-240.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & MARUYAMA, G. (1983) Interdependance and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research. **Review of Educational Research,** Vol. 43, No 1, 5-54.

JONES, J.D., ERICKSON, E.L. & CROWELL, R. (1972) Increasing the gap between Whites and Blacks. **Education and urban society,** Vol. 4, 439-349.

KAMIN, L.J. (1974) **The science and politics of I.Q.** Potomac Md: Lawrence Erlbaum Associates.

KAMIN, L.J. (1977) Les tenants de l'hérédité dans l'impasse. **Problèmes politiques et sociaux.** No 319, 16 septembre, p. 17-19.

KARNES, M.B. (1983) **The underserved. Our young gifted children.** Reston, Va: Council for exceptional children.

KARNES, F.A. & KARNES, R.M. (1982) Parents and schools: educating gifted and talented children, **The Elementary school Journal,** Vol. 82, No 3, p. 236-248.

KELLY, D.H. & PINK, W.T. (1974) High school dropout: an analysis of post-school career flows. **Contemporary Education,** Vol. XLVI, No 1, 5-12.

KIRK, L.A. (1982) **The relationship between ability grouping and academic achievement.** Document ERIC Ed-220-180.

KOSSACK, A. (1980) District court's ruling on nonstandard dialects needs cautions interpretation. **Phi Delta Kappan,** Vol. 61, No 2, 617-619.

KRAMER, A. (1983) The gifted child as freak, giftdeness as handicap. Dans B. Shore & al. **Face to Face with giftedeness** (pp. 97-110). Op. cit.

KULIK, C.-L.C. (1985) **Effects of inter-class ability grouping on achievement and self-esteem,** A symposium paper presented at the annual meeting of the American psychological association, Los Angeles.

KULIK, C-L.C. & KULIK, J.A. (1982) Effects of ability grouping on secondary school students: a meta-analysis of evaluation findings. American **Educational Research Journal,** Vol. 19, No 3, 415-428.

KULIK, J.A. & KULIK, C-L.C. (1984) Effects of accelerated instruction on students. **Review of Educational Research,** Vol. 54, No 3, 409-425.

KURTZMAN, K.A. (1967) A study of school attitudes, peer acceptance and personality of creative adolescents. **Exceptional children,** Vol. 34, 157-162.

LAJOIE, S.P. & SHORE, B.M. (1981) Three myths? The over- representation of the gifted among dropouts, delinquents and suicides. **Gifted child quarterly,** Vol. 25, 138-141.

LAMOUREUX, J. (1986) L'égalité en crise, **Revue internationale d'action communautaire.** 16/56, 55-64.

LANGANEY, A. (1981) Génétique et comparaison d'aptitudes entre groupes provenant de cultures différentes. Dans E. Laurent, ed. **L'intelligence est-elle héréditaire?** (pp. 135-143), Paris: Éditions ESF.

LARIVÉE, S. (1980) Les handicapés par le haut: les surdoués. **Revue canadienne de psycho-éducation,** Vol. 10, No 1, 3-23.

LARMAT, J. (1974) L'intelligence est-elle héréditaire? **Raison Présente,** No 29, 3-28.

LAURENT, E. (1981) Inné ou acquis: une controverse interminable. Dans E. Laurent, ed, **L'intelligence est-elle héréditaire?** (pp. 12-34) Paris: Éditions ESF.

LAWLER, J. (1978) **Intelligence génétique racisme.** Paris: Éditions sociales.

LECLERC, C. (1985) **Un petit rapport bien popolaire.** Québec: MEQ, direction de la recherche.

LE GRAIN (1980) **La pédagogie du projet.** Québec: CEQ, D-7854.

LEGRAND, L. (1982) **Pour un collège démocratique,** Paris: La Documentation française.

LEGRIS, M. (1986) Les surdoués sont-ils des enfants martyrs? **L'Express,** 26 septembre, 46-51.

LEITER, J. (1983) Classroom composition and achievement gains. **Sociology of education,** Vol. 56 (Juillet), 126-132.

LE MAHIEU, B. (1980) Synthesis of research on the gifted. **Educational leadership,** Vol. 38, No 3, 261-263.

LEMAINE, G. & MATALON, B. (1985) **Hommes supérieurs, Hommes inférieurs? La controverse sur l'hérédité de l'intelligence.** Paris: Armand Colin.

LE VESQUE, M. (1979) **L'égalité des chances en éducation.** Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

LÉVINE, M. (1986) Docemur Docendo (He who teaches, learns). **American Educator,** Vol. 10, No 3, 22-25,48.

LEWIS, A.C. (1985) Young and poor in America. **Phi Delta Kappan,** Vol. 67, No 3, 251-252.

LEWONTIN, R.C. (1980) Sociobiology: another biological determinism. **International Journal of Health services,** Vol. 10, No 3, 347-363.

LEWONTIN, R.C., ROSE, S. & KAMIN, L.J. (1985) **Nous ne sommes pas programmés. Génétique, hérédité, idéologie.** Paris: Éd. La Découverte.

LIGHT, R.J. & SMITH, P.V. (1969) Social allocation models of intelligence: a methodological inquiry. **Harvard educational review,** Vol. 39, No 3, 484-510.

LURCAT, L. (1976) **La maternelle: une école différente?** Paris: CERF.

LYTLE, W.G. & CAMPBELL, N.J. (1979) Do special programs affect the social status of the gifted. **The Elementary School Journal,** Vol. 80, No 2, 93-97.

MACKINNON, D.W. (1962) The nature and nurture of creative talent. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli, (1981, 3ème éd.), **Psychology and Education of the Gifted.** New-York: Irvington Publishers.

MAISONNEUVE, D. (1984) **Les abandons au secondaire. Une mesure du phénomène.** Québec: Ministère de l'Éducation.

MANN, D. (1986) Can we help dropouts: Thinking about the undoable. **Teachers College Record,** Vol. 87, No 3, 307-323.

MANSFIELD, R.S., BUSSE, T.U. & KREPELKA, E.J. (1978) The effectiveness of creativity training. **Review of Educational Research,** Vol. 48, No 4, 517-536.

MARKLUND, S. (1984) Mixed ability teaching versus streaming. **Scandinavian Journal of Education Research,** Vol. 28, No 2, 101-110.

MASSE, L. (1984) **La recherche autonome, une approche à privilégier avec les élèves doués du primaire.** Montréal: CECM.

MASSE, L. (1985) **Comment répondre aux besoins des élèves doués dans l'école régulière. 5 fascicules.** Montréal: CECM.

MASSE, P. (1980) **Recherche théorique et analyse de certaines activités concernant les enfants doués ou talentueux.** Montréal: CECM.

MASSOT, A. (1979) **Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme.** Les cahiers d'A.S.O.P.E., Vol. V. Québec: Université Laval.

MASSOT, A. (à paraître) De l'égalité des hiérarchies. Dans **Actes de l'ACFAS 1986.**

MATALON, B. (1979) Évolution du problème de l'hérédité et de l'intelligence. **Raison présente,** No 53, 20-32.

MCLEOD, J. (1983) La non-fiabilité psychométrique et ses implications dans une politique pour les enfants doués. **Revue canadienne de psycho-éducation,** Vol. 12, No 2, 118-131.

MELLOUKI, M. & RIBEIRO, M. (1983) L'éducation: facteur de mobilité ou de reproduction sociale? Dans R. Cloutier, J. Moisset & R. Ouellet, **Analyse sociale de l'éducation.** Québec: Boréal Express.

MEQ (1979) **L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action.** Québec: Ministère de l'Éducation.

MEQ (1980) **L'école s'adapte à son milieu.** Québec: Ministère de l'Éducation.

MEQ (1984) **Oui, l'école c'est encore l'option gagnante.** Québec: Ministère de l'Éducation.

MEQ (1985) **Les élèves doués et talentueux à l'école. État et développement.** Québec: MEQ.

MEQ (1986) **Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire,** Québec: Ministère de l'Éducation.

MILLER, A.H. (1982) **School based programme options for gifted secondary students with a review of the litterature and existing programme.** Vancouver: Educational Research Institute of British Columbia.

MITCHELL, P.B. & ERICKSON, D.K. (1978) The Education of gifted and talented children: A status report. **Exceptional children,** Vol. 45, 12-16.

MORGAN, A.B. (1959) Critical factors in the academic acceleration of gifted children, a follow-up study. **Psychological Report,** Vol. 5, 649-654.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). **A nation at risk: the imperative for educational reform.** Washington D.C.: U.S. government printing office.

NELSON, J.B. & CLELAND, D. (1971) The role of the teacher of gifted and creative children. Dans W. Barbe & J.S. Renzulli, (1981, 3ème éd). **Psychology and education of the gifted** (pp. 413-421). New York: Irvington Publishers.

OAKES, J. (1982) Classroom social relationships: exploring the Bowles and Gintis hypotheses. **Sociology of Education,** Vol. 55, (Octobre), 197-212.

OAKES, J. (1983) Tracking and ability grouping in American schools: Some constitutional questions. **Teachers College Record,** Vol. 84, No 4, 801-819.

OAKES, J. (1986a) Keeping track, part 1: the policy and practice of curriculum inequality. **Phi Delta Kappan,** Vol. 68, No 1, 12-17.

OAKES, J. (1986b) Keeping track, part 2: curriculum inequality and school reform. **Phi Delta Kappan,** Vol. 68, No 2, 148-154.

OBRZUT, A., NELSON, B.R. & OBRZUT, J.E. (1984) Early school entrance for intellectually superior children: An analysis **Psychology in the schools,** Vol. 21, No 1, 71-77.

OLERON, P. (1982) **L'intelligence.** Paris: PUF, Que sais-je? No 210.

OUELLET, G. (1983) **Faut-il offrir des services particuliers aux élèves doués? Dimensions,** Vol. 4, No 4, 10-13.

OUELLET, G. (1984) **Les élèves doués, une question de définitions. Dimensions,** Vol. 5, No 4, 20-21.

OUELLETTE, F. (1984) A propos du dossier « L'éducation des enfants doués ». **Dimensions,** Vol. 5, No 2, 23-24.

PALMER, J.L. & SAWHILL, I.V. (1984) Le bilan Reagan. Dans États-Unis: la solution libérale à l'épreuve (1986), **Problèmes politiques et sociaux**, No 538, 4-12, Paris: La Documentation Française.

PASSOW, H.A. (1972) The gifted and the disadvantaged. Dans W.B. Barbe et J.S. Renzulli (1981, 3ème éd.) **The psychology and education of the gifted** (pp. 483-491) New York: Irvington Publishers.

PASSOW, H.A., Éd. (1979) **The gifted and the talented: their education and development, the seventy-eight yearbook of the NSFE**, Chicago: The University of Chicago Press.

PASSOW, H.A. (1984) L'éducation des surdoués, **Perspectives**, Vol. XIV, No 2, 183-193.

PAYEUR, C. (1987) **L'école et l'emploi. Pour une problématique formation-emploi renouvelée.** Québec: CEQ.

PEGNATO, C.W. & BIRCH, J.W. (1959) Locating gifted children in junior high schools - A comparison of methods. **Exceptional children**, Vol. 25, 300-304.

PETERFALVI, B. & ADAMCZEWSKI, G. (1985) **Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves (écoles maternelles et écoles élémentaires)**. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

PETERSON, P.L., JANICKI, T.C. & SWING, S.R. (1981) Ability and treatment interaction effects on children's learning in large - group and small - group approaches. **American Educational Research Journal**, Vol. 18, No 4, 453-473.

PETITAT, A. (1982) **Production de l'école - Production de la société**. Genève: Librairie Droz.

PIERRE, R. (1987) **Deux recherches québécoises sur la douance.** Québec: CEQ.

PHI DELTA KAPPAN (1985) Number of students in AP program nearly triples in past decade. **Phi Delta Kappan**, Vol.66, No 8, 588.

PINES, M. (1982) What produces great skills? Specific pattern is discerned. **New York Times**, 30 mars, C1.

POIRIER, J. (1983) Bref historique de l'éducation des enfants doués et talentueux. **Apprentissage et socialisation**, Vol. 6, No 3, 137-145.

POIRIER, J. (1986) Réflexions sur la « douance », **Vie pédagogique**, No 41, 20-25.

POPKEWITZ, T. (1983) The sociological bases for individual differences: the relation of solitude to the crowd. Dans G.D. Fenstermacher & J. Goodlad, (ed.) **Individual Difference and the Common Curriculum**, (pp. 44-74), op.cit.

POWELL, A.G. (1985) Being unspecial in the Shopping Mall High School, **Phi Delta Kappan**, Vol. 66-67, No 4, 255-261.

POWELL, A.G., FARRAR, E. & COHEN, D.K. (1985) **The shopping mall high school.** Boston: Houghton Mifflin.

PRAKASH, M.S. & WAKS, L.J. (1985) Four conceptions of excellence. **Teachers College Record**, Vol. 87, No 1, 79-101.

PROST, A. (1983) **Les lycéens et leurs études au seuil du XXIe siècle,** Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.

PROULX, S. (1986) Réductionnisme et sexisme? La sociologie et les femmes. **RFR/DRF,** Vol. 15, No 3, 17-19.

PROVOST, M. (1986) Premiers pas vers la douance. **Vie pédagogique,** No 41, 26-34.

RAPPORT PARENT (1964) **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec,** Volume ?. Québec: MEQ.

RAUDENBUSH, S.W. (1984) Magnitude of teacher expectancy effects on profil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments. **Journal of Educational Psychology.** Vol. 76, No 1, 85-97.

RAYWID, M.A., TESCONI, C.A. & WARREN, D.R. (1984) **Pride and promise. Schools of excellence for all the people.** American Educational Studies Association.

REICH, C. & YOUNG, V. (1975) Patterns of dropping out. **Interchange,** Vol. 6, No 4, 6-15.

REIS, S.M. & RENZULLI, J.S. (1982) A case for a broadened conception of giftedness. **Phi Delta Kappan,** Vol. 63, No 9, 619-620.

REIS, S.M. & RENZULLI, J.S. (1984) Key features of successful programs for the gifted and talented. **Educational Leadership,** Vol. 41, No 7, 28-34.

RENZULLI, J.S. (1978) What makes giftedness? Reexamining a definition. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli, **Psychology and education of the gifted** (pp. 55-68). New York: Irvington Publishers.

RENZULLI, J.S. (1980) What we don't know about programming for the gifted and talented. **Phi Delta Kappan,** Vol. 61, No 9, 601-602.

RENZULLI, J.S., REIS, S.M. & SMITH, L.H. (1981) The revolving- door model: a new way of identifying the gifted. **Phi Delta Kappan,** Vol. 62, No 9, 648-649.

RENZULLI, J.S. & SMITH, L.H. (1977) Developing defensible programs for the gifted and talented. Dans W.B. Barbe et J.S. Renzulli, **Psychology and education of the gifted.** (pp. 239-247). New York: Irvington Publishers.

RENZULLI, J.S., SMITH, L.H. & REIS, S.M. (1982) Curriculum compacting: an essential strategy for working with gifted students. **The Elementary School Journal,** Vol. 82, No 3, 185-194.

REIBEN, L. (1980) Les dispenses d'âge dans l'école primaire genevoise. **L'orientation scolaire et professionnelle,** Vol. 9, No 2, 161-180.

RIST, R.C. (1970) Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. **Harvard Educational Review,** Vol. 40, No 3, 411-451.

ROBERGE, J.Y. (1986) Douance et talent: où allons-nous? Où en sommes-nous? **Vie pédagogique,** No 41, 18-20.

ROBERGE, P. (1979) **Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes dans la vie active dans le second tiers des années 1970.** Les Cahiers d'A.S.O.P.E, Vol. IV, Québec: Université Laval.

ROBERT, M. (1986) Doit-on maintenir la polyvalence dans la formation de base? dans **Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation: Exposés des personnes-ressources,** pp. 14-20, Québec.

ROSENBAUM, J.E. (1975) The stratification of socialization processes. **American sociological Review,** Vol. 40 (Février), 48- 54.

ROSENHOLTZ, S.J. & SIMPSON,C. (1984) Classroom organization and student stratification. **The Elementary School Journal,** Vol. 85, No 1, 21-37.

ROSENTHAL, R.A. & JACOBSON, L. (1971) **Pygmalion à l'école.** Paris: Casterman.

ROUBERTOUX, P. (1981) Les modèles de l'analyse génétique: valeurs et limites. Dans E. Laurent **L'intelligence est-elle héréditaire?** (pp. 98-112). Paris: Éditions ESF.

ROY, A. (1983) **Test de fonctionnement intellectuel, 1re année. Analyse du caractère discriminatoire de ce test. Variable: Origine sociale.** Québec: CEQ. Document non publié.

ROWAN, B. & MIRACLE JR, A.W. (1983) Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools. **Sociology of Education,** Vol. 56 (Juillet), 133-144.

RUBENZER, R.L. & TWAITE, J.A. (1979) Attitudes of 1200 educators toward the education of the gifted and talented: implications for teacher preparation. **Journal for the Education of the Gifted,** Vol. 2, No 4, 202-212.

RUNCO, M.A. (1986) Divergent thinking and creative performance in gifted and non-gifted children, **Educational and Psychological Measurement,** No 46, p. 375-384.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. & OUSTON, J. (1982) **Fifteen thousand hours, Secondary schools and their effects on children.** Cambridge: Harvard University Press.

SAINT-JACQUES, M. (1983) Pour une procédure d'identification des élèves doués ou talentueux. **Apprentissage et socialisation,** Vol. 6, No 3, 160-169.

SAVARD, M., CHOMIENNE, M., BABY, A. & BERTHELOT, J. (1986) **L'ordinateur à l'école: un grand intérêt, un grand dénuement.** Québec: CEQ.

SCHMIDT, S. & PERINO, J. (1985) Kindergarten screening results as predictors of academic achievement, potential, and placement in second grade. **Psychology in the schools,** Vol. 22, No 2, 146- 151.

SCHUNCKE, G.M. Social effects of classroom organization. **Journal of Educational Research,** Vol.71, No 6, 302-307.

SCHWARTZ, B. (1977) **Une autre école.** Paris: Flammarion.

SCHIFF, M. (1982) **L'intelligence gaspillée.** Paris: Seuil.

SCHIFF, M., DUYME, M., DUMARET& A. & TOMKIEWICZ, S. (1981) **Enfants de travailleurs adoptés par des cadres.** Paris: Presses universitaires de France, Cahier INED, No 93.

SELDEN, S. (1985) Education policy and biological science: genetics, eugenics and the college textbook, c. 1908-1931, **Teachers College Record,** Vol. 87, No 1, 36-51.

SHARAN, S. (1980) Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations, **Review of Educational Research,** Vol. 50, No 2, 241- 171.

SHORE, B.M. (1983) La formation des maîtres affectés à l'enseignement pour enfants doués. **Apprentissage et socialisation,** Vol. 6, No 3, 170-181.

SHORE, B.M. (1985) Educating Quebec's gifted: more than meets the eye! **Sentinel,** Vol. 2, No 3, 9-11.

SHORE, B.M., GAGNÉ, F., LARIVÉE, S., TALI, R.H. & TREMBLAY, R.E. (Eds) (1983) **Face to face with giftedness.** New York: Trilium Press.

SHWEDEL, A.M. & STONEBURNER, R.(1983) Identification. Dans M.B. Karnes, **The underserved: our young gifted children** (pp. 17-39). Reston Va: Council for Exceiptionnal children.

SINGER, I. (1985) What's the real point of A Nation at Risk? Dans B. & R. Gross(eds) **The great school debate,** (pp. 354-357), New York, Simon & Schuster.

SISK, D. A. (1983) **Leadership as it relates to gifted education.** Proceedings of the 4th annual summer conference. Education for the gifted: Patterns for the future. Eugene Or: University of Oregon.

SISTER JOSEPHINA (1961) Teachers' Reactions to gifted pupils. **The gifted child quarterly,** 42-44.

SKRZYPCZAK, J.-F. (1981) **L'inné et l'acquis. Inégalités « naturelles » - Inégalités sociales.** Lyon: Chronique sociale.

SLAVIN, R.E. (1980) Cooperative learning. **Review of Educational Research,** Vol. 50, No 2, 315-342.

SLAVIN, R.E. (1984a) Meta-analysis in education: how has it been used? **Educational Researcher,** Vol. 13, 6-15.

SLAVIN, R.E. (1984b) Students motivating students to excel: cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. **The Elementary School Journal,** Vol. 85, No 1, 53- 63.

SLAVIN, R.E. (1986a) **Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-incidence synthesis.** Baltimore: John Hopkins University.

SLAVIN, R.E. (1986b) Learning together. **American Educator,** Vol. 10, No 2, 6-13.

SLAVIN, R.E. & KARWEIT, N.L. (1984) **Mathematics achievement effects of three levels of individualization: Whole class, ability grouped, and individualized instruction.** Baltimore: John Hopkins University, CSOS.

SLAVIN, R.E., LEAVEY, & B. & MADDEN, N.A. (1984) Combining cooperative learning and individualized instructions: effects on student mathematics achievement, attitudes and behaviors. **The Elementary School Journal,** Vol. 84, No 4, 409-422.

SLEETER, C.E. & GRANT, C.A. (1986) Success for all students. **Phi Delta Kappan,** Vol. 68, No 4, 297-299.

SORECOM (1985) **Perceptions à l'égard de la qualité de l'éducation. Québec : États généraux sur la qualité de l'éducation.**

STINCHCOMBE, A.R. (1969) Environment: the cumulation of effects is yet to be understood. **Harvard Educational Review,** Vol. 39, No 3, 511-522.

STROTHER BURNET, D. (1985) Adapting instruction to individual needs. An eclectic approach. **Phi Delta Kappan.** Vol. 67, No 4, 308-311.

STROTHER BURNET, D. (1986) Dropping out. **Phi Delta Kappan.** Vol. 68, No 4. 325-328.

TANNENBAUM, A.J. (1983) **Gifted children. Psychological and educational perspectives.** New York: MacMillan.

TERMAN, L.M. (1954) The discovery and encouragement of exceptional talent. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli (1981, 3ème éd.) **Psychology and education of the gifted.** New York: Irvington Publishers.

TERRASSIER, C. (1981) **Les enfants surdoués.** Paris: Editions ESF.

THELOT, C. (1982) **Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale.** Paris: Dunod.

THORNDIKE, R.L. (1975) Mr. Binet's test 70 years later. **Educational Researcher,** Vol. 4, No 5, 3-7.

THUILLIER, P. (1981a) Sociobiologie: La tyrannie des savants « neutres ». **Autrement,** No 30. L'explosion du biologique, 203- 211.

THUILLIER, P. (1981b) La sociobiologie et ses enjeux. **Magazine Littéraire,** No 172/173, « Les enjeux de la science », 75-79.

THUILLIER, P. (1984) La tentation de l'eugénisme. **La recherche,** Vol. 15, No 155, Spécial: la génétique et l'hérédité, 734-748.

TIDWELL, R. (1980) A psycho-educational profile of 1593 gifted high school students, **Gifted Child Quarterly,** Vol. 24, 63-68.

TOBIN, P.A., MACPHERSON, C.M. & CAPLAN, P.J. (1986) Should female and male brains be differently instructed? **ORBIT 78,** Vol. 17, No 2, p. 16-17.

TORRANCE, P.E. (1965) Emerging concepts of giftedness. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli. (1981, 3ème éd.) **Psychology and Education of the gifted,** (pp. 47-54). New York: Irvington Publishers.

TORT, M. (1974) **Le quotient intellectuel.** Paris: François Maspero.

TORT, P. (1985) **Misère de la sociobiologie.** Paris: PUF.

TREMAINE, C.D. (1979) Do gifted programs make a difference. **The gifted Child Quarterly**, Vol. XXIII, No 3, 500-517.

TREMBLAY, C., BOUCHARD, R. & LEROUX, S. (1986) **Étude exploratoire des besoins des adolescent-e-s des écoles secondaires et polyvalentes de la ville de Saint-Léonard.**

TUTTLE Jr, F.B. (1983, éd. révisée) **Gifted and talented students.** Whashington D.C.: National Education Association.

VELDMAN, D.J. & SANFORD, J.P. (1984) The influence of class ability level on student achievement and classroom behavior. **American Educational Research Journal**, Vol. 21, No 3, 629-644.

VERNON, P.E., ADAMSON, G. & VERNON, D.F. (1977) **The psychology and education of gifted children.** London: Methuen.

VEUILLE, M. (1980) Une théorie de l'inné qui n'est pas acquise. **Raison Présente**, No 57, No spécial « Le matin des biologistes? » 67-89.

VIE PÉDAGOGIQUE (1987) L'interdisciplinarité au secondaire. Dossier. **Vie pédagogique**, No 47, 17-32.

VINCENT, S. (1983) Les principales objections que soulève la prise en charge de l'éducation des enfant · doués ou talentueux, **Apprentissage et Socialisation**, Vol. 6, No 3, 182-189.

VLOEBERGH, A. (1976) La chasse aux cerveaux à l'école. **La Recherche**, Vol. 7, No 64, 182-184.

WARD, V.S. (1962) Basic concepts. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli. **Psychology and education of the gifted** (pp. 66-76). New York: Irvington Publishers.

WARD, V.S. (1985) Eminence and Precocity: A reply to Barry Bull. **Teachers College Record**, Vol. 87, No 1, p. 29-29.

WARREN DAKEN, J. (1981) Entretien avec Richard Lemontin, généticien. **Psychologie**, No 134, 8-15.

WEILER, D. (1978) The alpha children: California's brave new world for the gifted. **Phi Delta Kappan**, Vol.60, No 3, 185-187.

WEINSTEIN, R.S. (1976) Reading group membership in first grade: teacher behaviors and pupil experience overtime. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 68, No 1, 103-116.

WHITMORE, J.R. (1980) **Giftedness, conflict and underachievement.** Boston: Allyn and Bacon.

WILSON, B.J. & SCHMITS, D.W. (1978) What's new in ability grouping? **Phi Delta Kappan**, Vol. 59, No 8, 535-536.

WINN, W. & WILSON, A.P. (1983) The affect and effect of ability grouping. **Contemporary Education**, Vol. 54, No 2, 119-125.

WITTY, P.A. (1971) The education of the gifted and the creative in the U.S.A. Dans W.B. Barbe & J.S. Renzulli, (1981, 3ème éd.). **Psychology and Education of the Gifted**, (pp. 38-46). New-York: Irvington Publishers.

WOOLFOLK, A.E.& BROOKS, D.M. (1985) The influence of teachers' nonverbal behaviors on students' perceptions and performance. **The Elementary School Journal**. Vol. 85, No 4, 513-528.

YEWCHUK, C. (1984) Changing views of Gifted education. **Education Canada**, Vol. 24, No 41, 10-13.

ZAMANZADEH, D. & PRINCE, R. (1978) Dropout syndromes: a study of individual, family and social factors, in two Montreal high schools. **McGill Journal of Education**, Vol. 13, No 3, 301-318.

ZIARKO, H. (1986) **La douance: l'urgence d'un débat**. Notes de recherche No 2. Québec: CEQ.

ZIMMERMANN, D. (1982) **La sélection non verbale à l'école**. Paris: Éditions ES.

L'ÉCOLE DE SON RANG

Les services que l'école offre aux diverses catégories d'élèves, tout comme la catégorisation des élèves elle-même, sont beaucoup plus que de simples approches pédagogiques; ils impliquent un choix de société.

En consacrant les meilleures ressources et les meilleurs équipements aux élèves déjà favorisés, les projets dits de douance ne risquent-ils pas de se réaliser au détriment de l'école de la majorité? Comment l'école peut-elle répondre aux besoins de l'ensemble des enfants, tout en contribuant à la réduction des inégalités?

Par la reconstitution de l'histoire des thèses favorables au développement de services particuliers aux enfants dits doués et talentueux, par l'analyse des arguments invoqués à l'appui de ce courant et par l'examen de projets existants au Québec, L'école de son rang lève le voile sur les valeurs qui les inspirent.

Jocelyn Berthelot travaille à la Centrale de l'enseignement du Québec, au secteur de la recherche.

AVRIL 1987 — D-8894
ISBN: 2-89061-011-x